Pascal Paulus

Escola, dizias escola?

Crónicas daqui e de acolá com escola por trás...

Volume II

2020

Índice

Crónicas daqui e de acolá…

Agrupei no primeiro volume de *Escola, dizias escola?* as crónicas que escrevi entre setembro de 2006 e julho de 2008, momento em que deixei, derrotado, a escola da instrução, da administração burocrática sem sentido, do poder arrogante.
As crónicas neste segundo volume continuam a ter escola por dentro, mas contemplam também a aprendizagem e a educação. Os textos continuam organizados por ordem cronológica. Os dois volumes acompanham assim a política educativa do país ao longo de 14 anos pela mão de cinco ministros de educação.
Acompanham também as leituras que pessoas nas escolas fazem desta mesma política educativa…

Escrevia na introdução ao primeiro volume, quando o revi, em 2014, que o paradigma pedagógico da instrução que, na escola pública portuguesa, parecia conviver com outros paradigmas pedagógicos até ao fim da primeira década do século XXI, se tem tornado cada vez mais intolerante.
Estávamos ainda com um discurso oficial e com discursos oficiosos cheio de saudosismo, imitando o grito regularmente ouvido de "*back to basics*".
Para a população em geral manteve-se a escola com preceitos institucionais precisos, e, nalguns casos, voltou-se a ela. Corre-se mais uma vez uma vaga de que precisamos da escola que disciplina e domestica crianças. Assim, cidadania significa respeitar as hierarquias instaladas, civismo significa servilidade. Para um grupo mais restrito da população advogava-se uma escola que promove o indivíduo através de planos de trabalho duros e individualizados, conduzindo à escolas superiores de excelência, reservado a poucos.

Parecia haver sinais nos últimos anos que poderiam ser retomadas algumas linhas atuação no sentido de recuperar algumas ideias mais nobres de equidade e cidadania, na atuação pública de quem desenvolve a educação escolar.
Penso que foi fogo de palha. Não obstante continuar a haver quem aproveita a oportunidade para desenvolver uma educação cidadã e pluralista com escolares e estudantes, as iniciativas para dar voz aos estudantes e às crianças na escola básica não ganharam sustentabilidade sistémica.
Nos fóruns internacionais travou-se a ideia de participação ativa do aprendente, para retomar uma linha de pensamento da Escola Nova, em que centra o foco na criança ou no estudante e fala-se da "agência do estudante".
Entre nós contínua-se a não dar espaço à cidadania das crianças e dos jovens. Continua-se a insistir na instrução, ficando-se na Educação para a cidadania, rapidamente transformado em planos de trabalho para a formação cívica com novos aromas.

De diferentes locais de educação escolar e em diferentes momentos, as crónicas continuam a revelam pedaços de vida frequentemente invisíveis por quem decide, magistralmente, sobre a vida dos outros como ainda pudemos ver em 2020 durante uma crise de saude. A desorientação e o modo como se recuperou a instrução a distância, como se ainda vivêssemos nos primórdios da radiofonia, mostrou claramente como não existe na Europa e no mundo muito escolarizado, nas tutelas, outra representação de o que é a educação escolar do que aquela que se inscreve no paradigma da instrução.

Como sempre, espero que um ou outro texto do conjunto aqui reunido, possa ser útil à reflexão e ao ganho de consciência que na educação os adultos continuam a mandar nas crianças em vez de

interagir com elas.

Carnaxide, junho de 2020

O dizer, o fazer e o nós, que faz a ligação.

Fui brindado com o livro “*La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*” que a editora Matrice acaba de lançar.
Um livro de amigos, para lembrar os 10 anos da morte de Fernand Oury que, em pouco tempo, e sobretudo depois de morrer, foi promovido ao estatuto de grande pedagogo, pelas ciências de educação francesas.

Possivelmente aproxima-se o momento em que uma das cita-ções, que o Oury gostava de fazer em conversas e sessões de trabalho, se aplicará também à pedagogia institucional. Lembro-me da cartolina, com o texto de Marcel Jousse, exposta numa sessão de trabalho:

> *“Há três que fazem alguma coisa; há dez que fazem conferências sobre o que os três fazem; há cem que fazem conferências sobre o que dizem os dez. Acontece que, de vez em quando, um destes cem venha explicar como fazer a um dos três. Então, um dos três, interiormente exaspera, e para fora sorri. Mas fica calado, porque não tem o hábito da palavra. Além disso, tem coisas para fazer.”*

Também entre nós fala-se muito, nem sempre com grande conhecimento, do que se deveria fazer e não se faz, e ficcionam-se intervenções pedagógicos, que alguns rotulam de românticos.
Desde há pouco mais que um ano, tenho o enorme privilégio de acompanhar equipas de crianças e professores que trabalham nos locais identificados, pelos burgueses bem-pensantes, como “zonas difíceis” da área metropolitana de Lisboa. Este trabalho, com crianças e adultos, não deixa espaço para romantismos e foca-se em três linhas de ação:

- promover a autonomia das crianças, isto é, a liberdade intelectual de organizar a sua aprendizagem e o seu trabalho, em cooperação

com colegas e professores;
- mediar a conceção, execução e apresentação de projetos de trabalho, idealizadas e escolhidas pelas crianças;
- promover a intervenção na gestão do tempo e do espaço, em cooperação, por toda a comunidade envolvida neste mesmo trabalho.

Confrontamo-nos, entre pares, todos os dias, de maneira aberta, em discussões, às vezes dolorosas, quase sempre 'desbloqueadoras'. Grupos de professores refletem acerca do seu trabalho, alguns dos seus membros pela primeira vez. Como diz Houssaye, deixaram de ser professores e iniciaram-se como pedagogos.

Um grupo de sessenta jovens professores de atividades de enriquecimento curricular mantém o seu diário de bordo que analisa criticamente, partilhando a análise entre todos. Utilizam-no como instrumento de formação, ao mesmo tempo que, investigadores na ação, fixam processos de trabalho com as crianças e os adultos com quem trabalham. Interativamente, em curtos estágios e através de uma plataforma de comunicação, monitorizaram-se mutuamente, eles próprios acompanhados por quem faz a mediação do seu processo de aprendizagem.

Um outro grupo de perto de cento e cinquenta professores dos três ciclos do ensino básico, alteraram, nalgumas situações, radicalmente, as rotinas do trabalho escolar, para dar força às mesmas três linhas de ação. Discutem, também de forma mediada, quinzenalmente, a sua própria mediação das aprendizagens de jovens e crianças.

Como ponto de partida para o próximo ano letivo, encontraram-se durante dois dias em torno de quarenta comunicações, cada uma testemunhando um aspeto do seu trabalho.

Os dois grupos construíram-se comunidade de aprendizagem em

torno da sua profissão. O primeiro procura quebrar as divisórias artificiais entre atividades e discute o enriquecimento curricular em torno de projetos de trabalho das crianças.
O segundo discute o espaço-tempo ocupado por cada uma das crianças e dos jovens, esbatendo as fronteiras artificiais entre ci-clos e fases do percurso de aprendizagem que a escola organiza em currículos.

Tomamos a palavra, e, tomando-a, possibilitamos que as crianças com quem trabalhamos também a tomam. Tomamos a palavra para discutir entre pares.
Aos outros, limitamo-nos de mostrar o que temos feito.

1 de junho de 2009

Em torno da palavra “inclusão”.

Ela tem oito anos. Na sua curta vida, já passou por situações complicadas. Até chegar à idade em que, pressupostamente, tinha que começar a ir para a escola todos os dias, ficou com a mãe e as crianças do local onde vivia. O vocabulário de que dispunha era reduzido, mas servia perfeitamente para as conversas do dia-a-dia e para as brincadeiras, sem brinquedos, imitando o mundo dos adultos.

Quando a escola chamou, não se pode dizer que foi com grande alegria que entrou neste mundo desconhecido, repleto de crianças e adultos que utilizavam palavras que ela não entendia. Faziam o que lhe pareciam serem perguntas, para as quais lhe faltava as palavras da resposta. Não se pode dizer que era uma frequentadora assídua daquele estranho lugar, mas quando tinha companhia do bairro, até passava bem a manhã, pensando na refeição quente que a seguir iria receber.

Um dia, o legítimo encarregado do poder na cidade, eleito para o efeito, decidiu remover as casas das pessoas com quem ela vivia. A palavra “casa” até era um eufemismo para o abrigo onde morava, mas, uma vez demolido, nem teto ela tinha. Ninguém parecia querer disponibilizar outro lugar onde se instalar. Passou longas noites ao relento, aconchegada pelos adultos da família, sem perceber porque é que tudo isto lhe acontecera. A escola proporcionava-lhe agora um lugar seco, onde muitas vezes adormecia. E a estadia continuava com refeição incluída.
Como continuava sem local para viver, houve quem tornou pública a situação. O legítimo encarregado do poder não parecia avançar com uma solução, pelo que um outro encarregado, responsável

pelos destinos da povoação e do povo limítrofo, aceitou financiar um realojamento provisório para ela, a sua família e os seus vizinhos.

Quando a família procurou integrá-la numa das escolas da zona para onde foram viver, tinha ela sete anos, a resposta era: “Aqui não há vaga,” ou “A sua residência não é aqui.” Ela ficou algum tempo sem ir para a escola, tal como as outras crianças com quem foi realojada. Não parecia haver outra opção: a escola da sua desaparecida residência continuava aquela que podia frequentar.
Resolveu-se então financiar também o transporte diário do grupo de crianças que a incluía. Sujeito ao sabor do trânsito, o grupo atrasava-se, diariamente. Improvisou-se uma mini-sala de aula, para as doze crianças dos cinco até aos onze anos, por duas razões: o grupo não tinha horas certas para chegar, nem para sair, e, com estas aventuras todas, tornava se a prova paradigmática que turmas homogéneas só existem na cabeça de burocratas que pretendem ensino normalizado.

Iniciou-se um trabalho notável por parte das crianças e da professora, em parceria. Era preciso quebrar o muro invisível, resultado de um vocabulário demasiado tempo confinado ao contexto imediato, e para o qual poucas palavras chegam. Tiveram um contributo de mais uma professora, duas horas por semana, que combinava expressão verbal e não-verbal, propondo momentos de trabalho relacionados com o que o grupo fazia na sala de aula.
Cinco meses depois, a menina de oito anos explica-me com grande à-vontade o plano individual de trabalho que ela gere, a partir da agenda semanal, discutida com o grupo e a professora. Comenta o que faz, mostra-me os textos que ela já sabe ler. Conta-me o projeto de trabalho que desenvolveu com uma colega, sobre bailarinas, e outro acerca de golfinhos. Consegue raciocinar sobre um problema

simples.

A turma ao lado da sala improvisada, trabalha de porta aberta, e, com alguma frequência, as crianças misturam-se para realizarem alguns trabalhos em conjunto. Durante o intervalo, as professoras mostram-me o material que desenvolveram, pensando neste pequeno grupo de crianças e na urgência de lhes proporcionar um aumento de vocabulário necessário para conceptualizações mais abstractas e para qual o léxico disponível era, de longe, insuficiente.

Entretanto, a menina procura, no recreio, algumas das novas amigas de fora do círculo realojamento – transporte – turma – transporte – realojamento, constituído invariavelmente de onze colegas, seis dos quais da sua família.

É fácil falar de inclusão. Difícil é consegui-la. Em Portugal, perto da capital. Em dois mil e nove.

1 de Outubro de 2009

Atividades que enriquecem

Desde que os adultos inventaram a criança, a vida dela nem sempre melhorou. Cientes da distância que vai entre o conceito e a prática, os adultos inventaram também os direitos da criança, adenda politicamente correta da declaração universal dos direitos humanos. Porém, fica a estranha sensação que a criança assemelha-se mais a património da humanidade, ao dispor dos adultos, do que a um ser inteligente, que raciocina e que para tal precisa de interlocutores que raciocinam com ela e medeiam o seu tateamento do mundo dos adultos.

Na sociedade que inventou a escola, para que o agente da educação possa, como observa Philippe Meirieu, tal Frankenstein, construir o homem, a criança ficou condenada ao encarceramento obrigatório, largas horas por dia. Desde que a escola foi inventada, há quem estuda o seu lado opressivo, normativo, apontando outros caminhos de mediação – coletiva ou individual – da aprendizagem da população juvenil. Houssaye fala de pedagogos, e define-os como professores que começaram a refletir acerca da sua profissão.

Escrevo estas linhas a propósito das atividades de enriquecimento curricular e do trabalho das equipas que, como já referi, acompanho[1], na periferia da capital.
Cá, e até há pouco tempo, as crianças alternavam o tempo da escola com tempos de lazer mais ou menos organizados, em casa, em casa de familiares, em espaços lúdicos, ateliês de tempos livres, clubes desportivos. Adultos, adversos ao ócio e ao lúdico, controlavam, desde há muito, parte deste tempo que escapava a jurisdição da escola: fazendo do trabalho intelectual, esforçado, e que não obedece a tempos pré-programados, uma caricatura, impuseram

trabalhos forçados, intitulados de trabalho de casa.
Esta prática, junto com a constatação do tempo desperdiçado em deslocações, abriram a porta a mais horas de encarceramento num único lugar, intitulado de escola ou de centro escolar.
A sociedade escolarizada, em vez de questionar a gradual institucionalização das crianças, aplauda-a entusiasticamente. Mais: empregados e empregadores reclamam regularmente alargamento de horários, procurando assim que os descendentes deixem de intervir na regulação das suas relações laborais.

Os primeiros contactos com esta nova realidade foram desoladores: na melhor das hipóteses as crianças foram transportadas de um armazém de pessoas fora da escola, para um depósito, dentro dos muros da instituição. Até lá, nada de muito novo.
Mas em muitas situações, tratou-se de um retrocesso na mediação da atividade criativa. Sujeitas a educadores, professores, formadores, que se consideram sujeitos a um currículo, numa atividade que se define ambiguamente de enriquecimento curricular, as crianças tiveram que se render: o livre desenho normalizou-se, a livre exploração do espaço regulamentou-se, a leitura e a escrita passou de ato de lazer para ato controlado.
O animador ou artista, olhado com desconfiança, foi quase sempre substituído pelo agente certificado para o trabalho em recintos escolares, de preferência fechados.

Desde há três anos fizemos caminho. Temos algumas equipas que aprenderam de novo a ouvir as crianças, a abraçar os seus desejos e as suas capacidades, como ponto de partida para projetos de trabalho que lhes dizem respeito e que lhes fazem sentido. Às vezes olhadas com desconfiança, essas equipas procuram explicar, nem sempre com êxito, a docentes distraídos que o currículo das

disciplinas de inglês, de música e de educação física não “desceram” do 2º para o 1º ciclo. Equipas que quebraram, mais uma vez, as fronteiras disciplinares que surgiram no tempo extra do ciclo do qual o desenho curricular não apresenta estas fronteiras. Equipas que gerem, junto com as crianças, atividades e espaços de aprendizagem.

Equipas que expõem, trocam, apresentam, escrevem… São coisas de qualquer tempo da sociedade do tempo da escola, quando uma minoria se escreve a memória que a instituição lhe recusa.
Uma atividade de enriquecimento.
Obstinadamente.

1 de julho de 2010

“Chumbos”

A ministra da educação voltou a lançar o repto para acabar com a política de “chumbos”.
O coro de protestos levantou-se logo. Quase invariavelmente, para os comentadores da educação — nalguns casos, professores — pôr em causa o “chumbo” é abrir caminho para o facilitismo.

Aprendi com o meu avô, durante 4 anos jovem soldado de trincheiras, que entrincheirar-se não é uma boa solução. Equivale a ausência de raciocínio humano.
Argumentos fúteis e de senso comum raramente ajudam a reflexão sobre a questão. E a única dúvida que me surge é: alguém está verdadeiramente interessado nas aprendizagens das crianças? Entre os que se consideram elites da nação, ou peritos no comentário sobre a educação, alguém está verdadeiramente interessado que se reflita acerca da situação?

Como prático, posso testemunhar episódios em escolas, agora referidas como de zonas de intervenção prioritária, onde trabalho e intervenho desde há muitos anos.
As situações costumam começar da mesma forma. As crianças faltam, mais do que é suposto, às aulas. Ou então, elas não obedecem ao padrão normalizado como depósito de informação. Invariavelmente a família é acusada de falta de interesse pela escola.
A escola nunca é acusada de falta de interesse pelas crianças.
A partir daí, assisti a três cenários.

Um cenário frequente, entre nós, é aquele no qual se notifica a família da falta da criança ou do atraso na matéria, se avisa a

criança que tem faltas a mais ou que está em risco de chumbar devido aos maus resultados e que portanto terá que repetir o ano escolar. Durante o resto do ano escolar tem-se menos um aluno na sala de aula e toda a comunidade escolar sabe que aluno irá repetir o ano.
Se, no ano seguinte, a situação se repete, a criança volta a chumbar. E assim sucessivamente.
Uma variante é de desaconselhar a criança de fazer a prova de aferição no fim do ciclo, para depois a avisar que não poderá ingressar o ciclo seguinte por não ter feito a tal prova.

Um segundo cenário, menos frequente, é quando a escola se recusa ao fenómeno de registo de faltas e de triste abanar da cabeça. Coloca-se uma pergunta simples: será que aquela criança falta, porque sente que não faz falta?
Tenho tido o privilégio de trabalhar com alguns agrupamentos de escolas que "levam a peito" a proposta de acabar com os "chumbos". Quem neles trabalha, procura perceber porque é que as crianças faltam ou porque têm tantas dificuldades em apropriar-se do saber. Procura saber como as motivar para a escola, e como motivar os professores para trabalhar com as crianças que ainda não atribuem qualquer sentido à escola.
Recorrendo ao financiamento que o TEIP[2] lhes permite, algumas destas escolas têm procurado reforçar meios e alteraram práticas de sala de aula, para que as crianças, numa pedagogia diferenciada, pudessem encontrar-se ou reencontrar-se com as dificuldades que uma cultura escolar que lhes era estranha e muitas vezes lhes colocava.
Pela segunda vez em dois anos consecutivos, perto de 300 professores do 1º até ao 9º ano, todos lecionando em escolas TEIP, estiveram num seminário "*Aprendizagens em Debate*" onde, pela segunda vez, foram apresentados mais de 50 relatos de prática de

pequenos e grandes sucessos de aprendizagem das crianças.
Neste seminário não se falou de chumbos, nem do combate ao chumbo. Não era preciso.
Neste seminário foi evidente o esforço do trabalho de professores titulares de turma, direções e conselhos de turma, professores PLNM e das próprias crianças e adolescentes. Foi um encontro de profissionais de educação onde vimos que é possível uma reorganização do trabalho, um reforço da autonomia em tempos de estudo autónomo e uma eficaz utilização de instrumentos de regulação do trabalho, orientados por professores e alunos tutores, e seguidos pelos próprios alunos.
Não estavam, nas salas do seminário, dirigentes políticos, nem eternos opositores e adeptos do maldizer para ver o trabalho sério aí apresentado, analisado e discutido, entre pares.

Um terceiro cenário, talvez utópico para Portugal, foi aquele que me foi mostrado em duas escolas em Londres – Kensington, uma primária e uma secundária, ambas dirigidas pela Igreja Anglicana, ambas com uma população pobre, ambas multi-étnico, multilíngue e multirreligioso, onde direção e professores recebe-ram, em verdadeira autonomia, os meios para diminuir drasticamente o insucesso escolar e o abandono. Duas escolas respetivamente com 400 e 700 alunos, e 43 e 64 línguas maternas diferentes. Escolas que procuraram parcerias com o Instituto de Educação de Londres e com estruturas da Câmara para honrar os seus objetivos inscritos no seu projeto educativo e em função da população escolar que têm. Escolas onde trabalhar, para o sucesso das crianças e dos adolescentes, passa pela autonomia de gestão de pessoal e de verbas. Escolas, que convidam a inspeção a trabalhar com elas, quando se apercebem que existe o perigo de um desvio no caminho traçado e que querem mais um olhar externo, de quem mais tarde as irá avaliar globalmente.

Três cenários, numa sociedade escolarizada.

É possível que, no primeiro cenário, o desleixo das pessoas da escola se transforme numa tendência para o facilitismo por parte da própria escola. As crianças não têm culpa nisso.

As pessoas das escolas do segundo cenário sabem que é mais fácil dizer que se vai acabar com os "chumbos", do que o fazer. Sobretudo porque vivemos num país de falsas autonomias, onde as medidas de "discriminação positiva" são sempre atacadas, à esquerda e à direita, e que têm como resultado líquido, frequentemente, não conseguirem manter equipas em contratos estáveis a trabalhar. Quem trabalha nessas escolas sabem que são escolas dos pobres e que, em vez de apoiadas para conseguir os objetivos que se coloquem, são invariavelmente comparadas com as escolas dos ricos, nas estatísticas. Como poucos as querem ver, existe um real risco que não haverá uma avaliação séria, com recomendações claras, enumerando estratégias interessantes e eficazes.

Sobre o terceiro cenário nem vale a pena falar. As escolas inglesas gerem o seu próprio orçamento. Gerem as suas equipas, gerem as suas estratégias, fazem da situação encontrada um estudo para encontrar estratégias, que envolve toda a comunidade escolar, professores, alunos, pais e diretores.

O "chumbo" é um problema criado pela escola. É um problema criada pela sociedade quando ela é escolarizada. Numa sociedade escolarizada, o "chumbo" é a exclusão. Acabando com a escola, acaba-se com "chumbo" na escola. Uma hipótese interessante, mas que obriga a estruturas coletivas alternativas para mediar as aprendizagens de cada um, em contacto com os outros, para garantir o seu lugar consciente na sociedade em que vive. O que custa dinheiro.

Mas a escola está lá, entre nós, e também custa dinheiro. O

“chumbo” na escola que nos rodeia é caro, existem dados divulgados sobre o assunto. Na escola como a conhecemos, poupar com o fim dos “chumbos”, obriga a investir no reforço do entendimento de o que é diversificação pedagógica. Este reforço de meios, nos programas de intervenção existentes, custa mais uma vez dinheiro, muito dinheiro.

Entretanto o discurso acerca do facilitismo surge, quando existe falta de reflexão acerca de uma instituição escolar longe de perfeita, onde não é desenvolvida a diversificação pedagógica que permite a mediação das aprendizagens de cada um. É uma conversa em torno de uma visão de antanho, recheado de slogans acerca das famílias pobres, com uma escola vigilante, castigadora.
A reflexão mais estimulante, mais arrojada, permitindo vislumbrar uma outra mediação coletiva das aprendizagens, está na margem de toda conversa, eufemisticamente intitulada debate, em torno dos “chumbos” na escola. O que é pena, porque poderia ajudar a perceber como investir melhor dinheiro público em estruturas públicas mediadoras da aprendizagem.

2 de agosto de 2010

Desvio do padrão

Quando nasceu, já não se utilizavam, em discursos semioficiais, as palavras que muitas vezes soavam como insultos, para identificar a sua deficiência. Porém, identificado como criança com síndrome de Down, não deixava de ser rotulado, em muitas circunstâncias. Basta lembrar que, para justificar a segregação, antes e depois da declaração de Salamanca, se argumentava, cientificamente, que crianças com esta particularidade cromossómica permaneceriam iletradas.

A despeito desta informação "científica", os seus pais apostaram, com ele, num programa de estímulo que fez com que, quando me chegou à turma, no fim dos anos '80, com quase sete anos, ele sabia ler um conjunto significativo de palavras e me ditava histórias que depois copiava.
Os seus colegas deliraram com as suas invenções, das aventuras de um bacalhau numa colmeia de abelhas, das aventuras das próprias abelhas e de outros contos que lhe brotaram da cabeça. Não raras vezes, era chamado por quem estava com "brancas" criativas, para dar rumo a uma ou outra história inventada.
Desenvolveu uma capacidade notável de escrita e uma apurada mestria na "caça ao erro", dominando gradualmente e de forma impecável a ortografia da língua portuguesa. Atento a tudo que lhe rodeava, participava em projetos de trabalho com os colegas da sala, sempre muito solicitado quando se tratava de passar à escrita o que pensavam e descobriam, desenvolvendo uma cultura geral invejável, nisso mais uma vez estimulado pelos pais.
Mais difícil era o raciocínio abstrato, necessário para a resolução de problemas lógicos. Uma vez transformado em algoritmo, resolvia com alguma facilidade os problemas, recorrendo basicamente ao

cálculo mental. Mas para chegar ao algoritmo, eram precisas longas horas de treino com material que ajuda a concetualização. Pouco a pouco ganhou capacidade para representar esquemas mais complexos, utilizando o material Cuisenaire[3]: a representação dos vários esquemas conceptuais da adição e da multiplicação, aos quais Vergnaud nos habituou, tornava-se possível mediante os "tapetes" próprios da representação do problema ou da comparação entre "comboios" constituídos a medida que o problema se analisava. Percebia e representava as várias hipóteses para uma intersecção variável em problemas do tipo: "Entre X carros existem Y da marca A e Z da cor B, em que $Y + Z > X$. Descobre as soluções possíveis" recorrendo a tapetes que através da cor explicitavam uma decrescente intersecção até deixar de haver.

Deixou de ser o meu aluno. Durante algum tempo ainda soube dele, porque me enviava, junto com as outras crianças da turma, algumas cartas para dar notícias. Depois perdi-o de vista. Até que, há pouco menos dum ano, os nossos caminhos se cruzaram novamente. Encorajado pela mãe, telefonou-me, com uma pergunta simples: "Pascal, tens tempo para trabalhar matemática comigo?"

Assim desvendou o resto da história, desde aquela altura em que levei a última vez crianças a uma festa de anos dele, quando tinha uns 8 ou 9 anos.
Fiquei a saber que continuou a frequentar a escola. Oficialmente, deixou de ter *síndrome de Down* e passou a ser portador de *trissomia 21*. E continuou a desenvolver a suas capacidades de escrita e de leitura. Constata que a escola nunca investiu muito na matemática com ele, nem em estratégias de resolução de problemas. A partir duma certa altura, o currículo que lhe era proposto, orientou-se exclusivamente para a escrita. Percorreu a escola até ao décimo ano de escolaridade.

Aprendeu a trabalhar com o computador e recebeu uma formação profissional, operando ferramentas de escrita e tabelas de folhas de cálculo para inserção de dados.
Encontrar trabalho remunerado mostrou-se impossível. O seu ritmo de trabalho não condiz com a exigência de quem recorre a serviços de operadores de computador. As atividades oferecidas em locais ocupacionais para pessoas portadoras de uma deficiência, encontradas pela família, estão aquém das suas possibilidades e capacidades. Tem 25 anos e não encontra uma atividade profissional remunerada.
Com o apoio da família, conseguiu algum trabalho para uma coletividade, da qual mantém os ficheiros em dia, contra uma remuneração simbólica. Consegue despachar algum trabalho recorrendo ao correio eletrónico. Mas está excluído dos mundos que normalizaram os ritmos; demasiado lento num caso, demasiado rápido noutro, ele ficou pendurado entre os dois. E constatou que a escola, numa abordagem da lei do menor esforço, limitou-se a acompanhá-lo no que já sabia. Faltou-lhe quem se apropriasse do seu projeto de vida e procurasse desenvolvê-lo, com ele. E, mais grave, a falta de um ambiente estimulante, como aquele que conhecia no início da escolaridade, fá-lo sentir menos capaz.

Quando nos voltámos a encontrar, ele tinha uma pergunta simples. Será possível aprender a gerir os trocos no pagamento de pequenas quantidades? Habituado a pagar as suas despesas por cheque, depende de outros para conferir pequenas quantias, quando paga um café, um lanche, uma pequena despesa na mercearia. E dizia-me: os únicos esquemas que alguma vez me ajudaram foram aqueles que tu fazias com aquelas réguas de cor: estes, eu vejo na minha cabeça.
Começamos por aí: fixamos painéis de possibilidades de troca. E discutimos muito. Ele explica-me o que vê na cabeça dele.

Adaptamos a nossa discussão e as representações esquemáticas em função destas explicações.

Porém, a nossa discussão não é uma mera conversa técnica e de representação de possibilidades num cálculo mental relativamente complexo. A nossa discussão tem sobretudo a ver com o significado ou a falta de significado da palavra inclusão. Diz-se que ele é diferente, estabelecidos padrões de normalização, inclusivamente da normalização dos desvios do padrão.
Provaram-se humanamente errados, há muitos anos, quando eram utilizadas para argumentar, contra as evidências, que, por ser portador da síndrome de Down, não seria capaz de aprender a ler e a escrever.
Provam-se humanamente errados agora, ao afastá-lo do normal relacionamento com o mundo de trabalho e de contactos sociais.

Paradoxalmente, ele inclui-se no grupo de cérebros mal tratados do país.

23 de Outubro de 2010

Nota:
Porque é que o corretor do processador de texto não reconhece as palavras “*Down*” e “*trissomia*”, mas reconhece a “palavra” *blogue*?

Olhar para um trabalho invisível

Escolas públicas da periferia da Grande Lisboa e do centro da cidade. Zonas de realojamento; grandes bairros de arrendamento controlado, zonas com um constante fluxo de jovens que chegam e que vão; de crianças que acompanham os seus pais na procura gorada do El Dorado. Escolas bem ou mal equipadas. Agrupamentos que recorreram ou não ao estatuto de escola em Território Educativo de Intervenção Prioritário — uma denominação algo estranha, quando pensamos que a educação é sempre uma intervenção prioritária para que as novas gerações se apropriem do legado das anteriores e consigam reinterpretar e desenvolver o seu contributo à construção da sociedade.

Nessas escolas públicas, onde é raro encontrar menos do cinco culturas diferentes em cada turma, onde se falam dez ou mais línguas diferentes no recinto do recreio, onde adultos, jovens e crianças tentam compreender como as relações sociais funcionam, há frequentemente desencontros e reencontros. Mas todos percebem rapidamente a diferença entre a retórica política e a realidade da sua escola.

Estabelecer uma relação pedagógica focando aprendizagens e a sua mediação exige um esforço não só por parte dos jovens e das crianças, mas sobretudo por parte dos adultos. Como em qualquer situação de aprendizagem, o ponto de partida é o conhecimento de que já dispõe o aprendente. Como em qualquer relação pedagógica eficaz para os aprendentes, a diferenciação impõe-se.

Difícil, quando, em muitas dessas escolas, as histórias de vida dos que se cruzam nas salas de aula, adultos, jovens e crianças, são radicalmente diferentes. Dão origem a mal-entendidos, alguns simples, outros mais complicados. Um olhar penetrante tem um

significado diferente conforme as regras de convívio em culturas diferentes; o que roça o insulto pode não passar de uma tradução à letra menos feliz, de quem não domina bem a língua de acolhimento. Não é sempre fácil controlar os primeiros impulsos perante o que é considerada uma provocação.
O enclausuramento geográfico das populações pobres e migrantes facilita o aparecimento de grupos fechados com códigos próprios e o surgimento de grupos rivais que disputam entre si os seus terrenos de ação, para alcançar a riqueza prometida pelos hábeis vendedores de sonhos. Quem trabalha nas escolas, sabe que negar que eles estão lá, com as suas frustrações, as suas potencialidades, as suas limitações, obrigados a comparecerem na instituição que compulsivamente os quer instruir, incutindo padrões normalizantes, não é possível. São processos que requerem, dos traba-lhadores da escola pública, aprendizagens complexas. Obriga a pequenas equipas multidisciplinares, em Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) atentos e abrangentes, o que nem sempre são. Mas quando o são, facilitam a abordagem multifacetada e necessária para entender aprendentes e famílias. Elaboram planos de atuação. Acompanham famílias financeiramente encurraladas, organizando a rede de contactos necessária para a negociação com instâncias credoras e no contacto com instituições públicas de saúde e de trabalho.

Aconteceu que a intervenção de um educador social e de um mediador de pátio reduziu drasticamente o número de alunos que não ia à escola ou que ficava no pátio. Mas, numa primeira fase, fez aumentar a indisciplina na sala de aula. Gerou dificuldades aos professores, que na sala de aula só tinham começado a introduzir técnicas de diferenciação pedagógica e aos líderes escolares que optaram pela flexibilização curricular. Para todos implicou mediar mais eficazmente e desenvolver competências de descodificação.

Foi preciso tornar-se equipa, encarar conselhos de turma de outra forma, dando acesso permanente aos técnicos, desenvolver, entre docentes e não docentes, estratégias de intervenção junto ao grupo. Aqui, a partilha de experiências entre alunos, docentes e não docentes de escolas diferentes, organizada pelo GAAF durante as pausas letivas, revelou-se importante.

Trata-se de processos de mudança na escola. Processos longos, que produzem resultados sérios, longe das fáceis e destorcidas comparações apresentados por decisores políticos e fazedores de rankings. Tirar, no momento socialmente muito complicado que vivemos, estas equipas multidisciplinares das escolas, alegando controlo de custos, poderá provocar a curto termo uma factura muito mais elevada.

Nessas escolas públicas, todos sabem que trabalham num terreno com o tecido social rasgado, extremamente minado, onde a mínima faísca provoca desastres. Os GAAF estão-se conscientes do trabalho que desempenham nas escolas onde atuam.

Quem decide se os retira da escola não tem um ouvido e um olhar muito atento.

1 de fevereiro de 2011

Lembranças da primeira escola

O que te lembras da tua primeira escola? Foi a pergunta que lhe fiz. Toma o teu tempo, disse.

Ela começou a falar daquela escola pequena, instalada num edifício que já tinha sido cavalariça do palácio e casa de habitação, num pátio, para o pessoal que servia o palácio.
Uma escola onde crianças e professores se encontraram com a vontade de fazer perguntas autênticas.
Falou da liberdade que sentia, liberdade para se mover, para intervir, para propor, para pesquisar.
Falou da organização do trabalho, da planificação da qual ela se lembra que era feita em conjunto, da escolha que ela fazia, individualmente, ou com outros, das tarefas e das atividades que ia desenvolvendo ao longo de uma semana de trabalho, da avaliação em conjunto.

À medida que ia falando, voltaram-lhe mais memórias do vivido de há duas décadas.
Lembrava-se que não se lembra como aprendeu a ler mas que se lembra dos textos que escrevia, de histórias, que ele inventava, com os colegas.
Recordou uma escola de onde não levava trabalhos para casa e como ficou encantada, quando, mais tarde, depois da primeira escola, já lhe exigiam estudo em casa; que os seus novos colegas não entendiam a alegria que sentia e o seu empenho para este trabalho. E afirmou que não lhe parecia ter sido um problema de quase não ter havido trabalhos de casa antes.
Evocou a responsabilização que sentia na própria sala de aula: ter que se organizar no estudo, ter que cumprir tarefas e explicitar

como as tinha executado, ter que responder a desafios que a própria organização da turma impunha.
Falou de uma reunião semanal, que tinha o nome de assembleia[4], na qual discutia com os outros e com a professora o trabalho feito. Contou que organizava o trabalho em função dessas discussões coletivas e que tinha a liberdade de o fazer conforme entendia: uma semana trabalhava mais numa área, outra, noutra. E com a professora e os outros via o que faltava fazer.
Abriram-se novos horizontes, disse, sempre que organizavam uma saída: o encontro com crianças com uma realidade muito diferente da sua; dormir em casa de uma delas; os acampamentos com a escola e o trabalho feito a seguir, apresentado às mães e aos pais.
Lembrou-se do computador que havia na sala de aula, numa altura em que "computador" era uma palavra mágica. Lembrou-se também de um teclado ligado a um ecrã monocromático, de uma tartaruga a quem ensinava fazer desenhos. Evocava, ainda com pormenor, a cena em que entrava o Adamastor, que ela concebeu, com um parceiro, tinha ela 9 anos. E disse: "Lembro-me daquilo que mais gostava, o desenho. E desenhar no computador, essa foi uma maneira como eu percebi que era preciso fazer contas, de menos, de vezes... foi muito engraçado, descobri as contas, foi uma necessidade que eu tive para poder desenhar, foi muito motivador para mim".

Falou ainda do recreio, com a grande figueira, nos ramos da qual levava um livro para ler sossegada, na copa da qual se imaginava no posto de comando de uma nave espacial. Recordou as frequentes idas ao jardim botânico, perto da escola, como se fosse uma extensão do recreio da escola.
Descreveu o espaço da escola reservada para o atelier de tempos livres. Os tempos depois do tempo de trabalho na escola eram para as crianças desenvolverem as suas brincadeiras, mostrarem peças de

teatro recorrendo a um grande baú, terem momentos de faz-de-conta, de representações com fantoches. Eram tempos de enriquecimento da pessoa, não de um currículo, tempos por si próprio já era ricos em atividades, que não estavam empacotadas em tempos curtos.

Apresentou a memória de um ambiente acolhedor, que ela definiu como familiar. Um ambiente onde era normal as crianças apresentarem-se trabalhos, umas às outras; onde havia tempo para ver e ouvir a produção de quem estava no pré-escolar e dos mais pequenos ou dos mais crescidos das outras turmas. Um ambiente onde se aprendia, um ambiente que convidava a fazer muitas perguntas e procurar respostas, às vezes provisórias.

Tem trinta anos, faz do desenho e do cálculo a sua profissão de arquiteto. E lembra-se de muitas rotinas de rigor e de autorrespon-sabilização nesta escola onde, até hoje, o desenvolvimento da relação com o saber, de cada uma das crianças nela inscrita, passa pela aprendizagem da utilização do poder, em coletivo e em cooperação.

1 de julho de 2011

Pedaços de vida

Tem quinze anos e não fala português. Chegou há pouco de um país africano com língua oficial francesa ao abrigo de um acordo de apoio médico e técnico. É colocado no 1º ano do 1º ciclo, para aprender a nossa língua. Não percebe o que tem que fazer, nem como interagir com crianças de 6 anos. Foi colocado nesta turma, porque sem "as bases" e os "pré-requisitos" não poderá acompanhar a turma com jovens da sua idade. E assim poderá aprender as bases da língua, sem ninguém pensar a sério que, de aqui a nove anos, com 24, acabará regularmente a escola básica.
Uma conversa com o diretor e alguns professores que dirigem uma turma com currículo adaptado permitem uma solução "ilegal": ele passará a trabalhar com jovens da sua idade. Rapidamente descobre-se que no país de origem era considerado um adulto. Ganhava dinheiro reparando motorizadas. Sugere-se que frequente uma turma de adultos, imigrantes, num curso de Português para todos, também "ilegal", por, aqui, formalmente não ser considerado adulto.

Tem catorze anos, é português e surdo. Tem que escolher uma profissão. Enfrenta o drama de muitos jovens, numa altura em que parece cada vez mais difícil perceber em que consiste uma determinada profissão e uma determinada formação.
Alguém propõe para que ele e os seus colegas façam, na escola, uma recolha de ideias que têm sobre diferentes profissões, para posteriormente, com a escola, visitar locais de trabalho ou convidar pessoas que exercem as atividades pelas quais mostraram interesse.
A proposta não é acolhida. A instituição implementa o programa de orientação profissional com desfecho previsível. Os jovens surdos manifestarão interesse para um dos poucos cursos que a própria

instituição disponibiliza.

Tem setenta anos e é portuguesa. Quando era nova, a escola era um luxo impossível de alcançar. Ela quer aprender a ler coisas simples: uma receita, uns folhetos que lhe vão caindo na caixa do correio, os números e os destinos dos autocarros.
Inscreveu-se num curso de alfabetização.
Não quer certificado ou reconhecimento de habilitações. Quer simplesmente sair da pré-história e apropriar-se de uma das ferramentas básicas da história cultural humana. Arrisca-se a continuar a não estar na norma.

Tem uma dezena de anos de serviço e já passou por várias escolas. Participa no observatório de avaliação. Procura perceber, com outros colegas, o que os números significam e o que se poderá fazer para ajudar os alunos para melhorar os seus resultados escolares. Desabafa: "já tentámos várias formas. Não conseguimos encontrar uma forma que resulte para todos."
A profissão de professor não se limita a aplicar um algoritmo para chegar a conclusões inequívocas.

São vinte professores e trabalham na zona suburbana de Lisboa numa escola inserida num território educativo de intervenção prioritária. Estiveram envolvidos num processo de autoformação em cooperação durante três anos, escrevendo e discutindo em torno do seu trabalho em sala de aula, com as crianças. Observaram a capacidade das crianças para explorar autonomamente e em grupo, apoiados pelo adulto, problematizar, chegar a conclusões provisórias e voltar a questioná-las, na primeira escola, na Matemática, na Língua e no Estudo do Meio.
Testemunharam a força da diversificação pedagógica, do trabalho em projeto, da regulação coletiva do trabalho, quando a turma se

torna um espaço de cidadania vivido na primeira pessoa em *Trabalho escolar com sentido*.
No mundo escolarizado a primeira escola é muito mais do que um espaço onde crianças memorizam de forma acrítica saberes da herança cultural coletiva. Quem trabalha com pessoas, não revoga a diferenciação nem decreta o ensino homogéneo, porque sabe que, isso sim, é uma fantasia impossível, baseada em crenças.

Epílogo.

O homem pára o carro, na esquina, e pergunta: “Sabe onde fica o colégio São Tiago?”, mencionando o nome da rua.
Respondo que há uma escola privada de que desconheço o nome, na rua pretendida, lá. E aponto para baixo, para o início da rua.
Ao mesmo tempo que aponto, o motorista acrescenta, olhando para um pequeno ecrã de GPS “Oh! Já sei, ele manda-me aqui para cima” e arranca.
Alguns minutos mais tarde o carro volta para trás, vira para baixo e entra na rua que, escassos minutos antes, tinha apontado.

1 de janeiro de 2012

Retórica e rotundas

Entra-se no bairro, de carro, depois de contornar três rotundas que interligam ruas transformadas em vias rápidas, nos descampados entre manchas suburbanas de habitação. Desde que o serviço de transportes deixou de atender o público para atender quem privatiza, o autocarro só tem horário da manhã ou o horário da tarde, como as escolas sobrelotadas têm.

Ela vive no bairro há muito e deslocava-se bem. Agora, com o desenvolvimento moderno, sair do bairro para trabalhar ainda dá. Voltar é que já não é possível. Só é transportada até ao grande espaço comercial do outro lado das vias rápidas e das rotundas. Depois, vai a pé, todos os dias, até casa, acompanhada por algumas amigas de longa data.

No bairro não há nada para fazer, a não ser conversar com quem também não tenha nada para fazer. A conversa levou-a inscrever-se na alfabetização.
Primeiro tentou a escola, no curso noturno. Não ficou. Para já, nem sabiam-lhe informar se ia haver curso noturno, mas também não foi a receção que ela esperava. Sentia-se tratada como uma criança, e afinal de contas, já é avó de dois netos. Haja respeito! Depois, percebeu, sem ninguém explicar, que, nessa escola, estavam mais preocupados em levar pessoas para exame do que levar pessoas à leitura e escrita.

Tem cinquenta e muitos anos, há trinta que está em Portugal, sempre a trabalhar, mas aquilo de aprender a ler e escrever nunca lhe saiu da cabeça. O que ela queria era assinar com o nome e ler umas coisas simples. Também queria ver com os seus próprios olhos

porque é que a fatura da água aumentou, e a da luz também. Coisas que nem todas as escolas ensinam.
Por isso, inscreveu-se numa associação, com as amigas. Agora, a volta é outra. Duas vezes por semana, entre o trabalho e fazer o jantar, ocupam uma "salinha" minúscula, numa espécie de cave, com uma lâmpada de baixo consumo, umas paredes brancas e um quadro branco com o tamanho de um ecrã de televisão médio. Quando todo o grupo está, não fica uma cadeira vazia. Ficam tão apertadas como no autocarro, quando ainda havia.
A primeira experiência não correu muito bem. Letras e mais letras... Uma amiga, que, com 72 anos, pegou pela primeira vez num lápis para desenhar aquelas curvas todas, expostas no minúsculo quadro, desesperava.
Ela até achava bem desenhar aquilo, mas tantos i's e a's e palavras para crianças, numa língua que não a dela, era demais. Não queria desistir e ficar novamente em casa...

De repente as coisas mudaram: chegou uma nova alfabetizadora.
Falaram.
Com as amigas falara das compras e os nomes dos produtos que compram apareceram no quadro.
Uma colega falou de uma receita e a receita lá estava no quadro. Até copiou com gosto.
Continuaram a falar. Quando o entusiasmo é grande, falam na língua delas, que a alfabetizadora voluntária também fala.
Traduz-se o que não se percebia e procura-se ler o que não se entendia.
Escreveram.
As letras passaram a ter menos curvas e são mais fáceis de copiar. Deixaram de escrever sons e letras, passaram a fixar o que contam quando falam. Em português.

Conta-me com orgulho que no trabalho já não tem que pedir o que sai a seguir. Na cozinha do restaurante, até há bem pouco tempo, não conseguia ler a ementa. Agora já consegue organizar-se com os papéis que lhe vão chegando. O medo de ser despedida outra vez, por não saber ler, desapareceu.
Hoje relata que foi tratar de papéis. Quando pediu explicações, disseram-lhe que estava tudo escrito e explicado, era só ler. Como ainda era muito, pôs-se a copiar para ler depois com calma. Orgulhosa conta que esteve a copiar durante mais de uma hora para depois pedir ajuda para aquelas palavras que não percebe.

Entretanto a escola fechou as portas, mas elas continuam a encontrar-se na salinha, duas vezes por semana. Assim, estive uma hora sentado ao lado dela, ouvindo o que tinha para me contar, lembrando-me das palavras da língua dela, que tinha aprendido alguns anos antes com as avós das crianças com quem eu trabalhava na escola.
E não consegui deixar de pensar naquela escola que continua incapaz de ver a diferença entre uma pessoa de 50 anos e uma de 6 anos, só porque ambas são analfabetas. A instituição, inserida num projeto político de sociedade, insiste em recorrer a rituais de escrita e leitura, para crianças e adultos, dos primórdios da escola, velha de 300 anos e concebida para controlar os pobres. Esta escola, que se afasta das potencialidades que tem, e que não liberta para a interpretação do mundo, é dirigida por quem, como Freire dizia, "são tão políticos como eu, só, obviamente que em opção diferente da minha".

Dentro e fora desta escola há quem continue a proporcionar uma relação com o saber de sujeitos detentores do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do bairro, o que me parece ser, no tempo de retórica e rotundas, de toda a importância.

1 de julho de 2012

Bom serviço

A jovem que atende os clientes está de férias. O novo dono da micro-empresa continua mais algum tempo acordado, atendendo os primeiros fregueses. Com o olho treinado de padeiro, que avalia a quantidade de sal e a fermenta necessários na massa, para produzir aquele pão, que vende, ainda morno, de madrugada, todos os dias, ele escrutinou-me. Depois, desejou-me "bom serviço", já eu estava a dar a meia volta para sair e não o mais comum "bom trabalho".

Bom serviço, mas a quem?
As crianças falam, nós, adultos, ouvimos. Um serviço raro, que prestamos a crianças, numa escola.
Os pais e as mães não trabalham, dizem elas. Alguns tentam a venda, outros fazem pequenos serviços. Uma das turmas tem crianças que vêm dos quatro cantos do mundo. Só as crianças ciganas nasceram no bairro. Continuam a viver no bairro, enquanto as outras estão de passagem, de dentro ou de fora do país, prontas para voltar a sair, para destino certo ou incerto, reinventando o conceito de povo nómada.

Escolas implementam, pela mão da hierarquia distante, uma triagem cada vez mais feroz dos discentes. Elas afastam-se mais e mais da realidade heterogénea de uma qualquer comunidade de aprendentes, cultivam a ignorância, e privam crianças e jovens da palavra e da sua emancipação.
Pontualmente, preparam servos empregáveis.
Quem ficou pela escola básica sai do bairro, ou do país, procurando fazer valer os saberes não escolares; quem passou por uma formação mais longa e complexa coloca-se ao serviço das leis do mercado, concentrando, no território europeu, produtores de

riqueza, reforçando bolsas de pobreza. Significa que pessoas que investiram, e nas quais se investiu, deixam o país, enquanto se investe na estratificação dos que ficam.
A retórica em relação à escola mudou: deixou-se de estudar para depois trabalhar, passando-se a diversificar para que todos ganhem condições de empregabilidade. Mas são raros os colégios nos bairros caros, de condomínio, que “diversificam” a “oferta” entre “cursos gerais” e “cursos profissionais”, “diversificação” típica nas escolas para os guetos do realojamento e a renda social baixa.

Bom serviço, mas a quem?

Nessa escola onde as crianças falam, os adultos organizam-se com elas. Mobilizam outros adultos para tratar do espaço da escola. Discutem seriamente o melhor ordenamento de recreio. Estas discussões constituem, às vezes, o início da possibilidade do desenvolvimento mediado de projetos em comum. As crianças passam a ser acompanhadas por alguns dos seus professores que se põem ao serviço delas, estimulando o seu processo de aprendizagem.
Em determinadas turmas começa a ser possível discutir a própria organização do trabalho. Nada de novo, para uns, uma pequena revolução para outros. Em outras turmas, surgem os primeiros projetos de escrita, através dos quais crianças apropriam-se da história, fixando a sua própria história. Ganham consciência e capacidade para interpretar os fenómenos, da comunidade, da cidade, do mundo.
No bairro dessa escola, as pessoas que ficaram organizam-se, discutem, propõem soluções de reordenamento, eficazes, simples, e executam-nas. O mediador passa o tempo a ouvir e questionar. Pessoas refletem e tomam iniciativas. Líderes procuram impor-se e aprendem que não se substitui uma hierarquia por outra, quando há quem fica atento. Moradores de ruas diferentes encontram-se,

alguns pela primeira vez. Discute-se tudo e procura-se um primeiro consenso. A equipa que medeia, calcula, pela experiência que tem, que a sua presença será necessária durante quatro a cinco anos.

Numa outra escola, de outro bairro, outras crianças discutem o bairro e interpelam os adultos. Querem perceber o porquê daquilo que veem e ouvem. Publicam e divulgam o que aprendem em jornais em papel e eletrónicos. Certificam as suas aprendizagens sem verem os saberes triturados em disciplinas. Comunicam entre elas e com o mundo.

Aqui, como lá, crianças da escola questionam-se e interpelam a comunidade. São interpeladas pela comunidade. Um terreno baldio junto ao muro da escola, fonte de preocupação desde há muito, serve de pretexto. Desenha-se um projeto de horta comunitário, o que implica o tratamento da terra. Comunidade e escola envolvem o poder local. A horta foi inaugurada em Outubro.

Entre a comunidade escolar que toma a palavra e procura emancipar-se e a comunidade em redor da escola que se ocupa do espaço público e se emancipa, criou-se um elo de ligação.

A comunidade presta um serviço, com a comunidade, para a comunidade. Leva tempo, mas ela aprende a defender-se de hierarquias arrogantes e paternalistas, longe de tudo e todos, instaladas nas suas torres de marfim, sujeitando uns, excluindo outros.

Interpretam-nas enquanto se emancipam.

Bom serviço.

1 de janeiro de 2013

Os maus da cidade

Zona suburbana de Lisboa.
Num bairro isolado de tudo e todos, devido às vias rápidas que o circunscrevem, um grupo de mulheres aprende a ler e a escrever. São todas cabo-verdianas, todas negras. A formadora, mestiça, trabalha com elas a partir de assuntos introduzidos por todas, geradores de aprendizagem.
Descobrem, à medida que aprendem a ler, que a vista de muitas já precisa de óculos. O dinheiro não chega. Com a recém-adquirida competência, não só da escrita, mas do poder nela contida, explicam, por carta, o que pretendem, a quem tem como difundir a mensagem: a televisão. E são convidadas para participar numa emissão em direto, para explicar na primeira pessoa o que procuram.

Preparam-se todo o dia para o evento. A formadora e o seu companheiro disponibilizam-se para levar algumas das mulheres de carro para a estação de televisão, que tem o estúdio num outro local periférico. Ligar os dois pontos da periferia por transporte público é tarefa irrealizável...
Ao sair do bairro, a polícia manda parar o carro. Os documentos do carro e do motorista são escrutinados. Sem motivo aparente, não têm autorização para seguir: um problema com o controlo à distância de eventuais, mas inexistentes, multas para pagar é a causa.
O tempo passa. A jovem formadora solicita celeridade já que são esperadas para a tal emissão em direto. Mandam-na calar de forma brusca. O companheiro intervém. Ao sair do carro é algemado e será levado para a esquadra. O carro fica no lugar, as senhoras seguem de táxi.

A formadora apresenta em direto e com um sorriso o seu trabalho, e, ao mesmo tempo teme pelo seu companheiro. No tribunal, no dia seguinte, a juíza faz uma advertência: não houve motivo para a detenção. O jovem é imediatamente libertado. Os dois decidem colocar um processo ao polícia por abuso de autoridade.

Mesma zona suburbana, outro bairro.
Uma escola acolhe a população jovem, de várias zonas periféricas, para cursos gerais e profissionais. Acolhe quem é recusado noutros locais: muitos negros portugueses e estrangeiros, muitas nacionalidades, muitas culturas, mestiçadas ou não. A equipa de professores orgulha-se do longo trabalho - às vezes de três ou quatro anos - de acompanhamento para devolver aos jovens a sua auto-estima e um projeto de vida que lhes foi tirado ou negado, nas instituições normalizantes e trituradoras por onde passaram e onde encontraram funcionários-instrutores, na grande maioria branca e de classe média.

A escola é conhecida e referida pela positiva, entre quem a frequentou e quem a frequenta. Rapidamente, quem entra nela afirma publicamente que a considera um dos lugares mais seguros de toda a zona. Mas ela é mais do que isso. Com grande profissionalismo, alunos e professores conseguem locais de estágio e contratos de trabalho com empresas de Lisboa até ao Algarve, enquanto outros alunos se preparam para o ingresso na escola superior.

Um jovem negro é esfaqueado, por estar no sítio errado no tempo errado. Refugia-se naquela escola, lugar seguro, onde acaba por morrer devido aos ferimentos sofridos. Algumas semanas mais tarde, outro jovem é agredido e refugia-se atrás do mesmo portão protetor. Sobrevive.

Porém, da mesma forma que os estereótipos - para não falar de preconceitos - levam um inocente para a esquadra, um jornalismo sensacionalista, que associa a existência de uma escola com cursos profissionais e uma grande população migrante e portuguesa negra com instabilidade, violência, falta de regras e moral, ofusca, e quase destrói, o trabalho de vários anos de uma escola.

As mulheres cabo-verdianas, a formadora, os jovens e os professores da escola vão, diariamente, além da análise pobre das relações sociais, aquela que recorre a lugares comuns e preconceitos prejudiciais para quem os sofre e quem os manifesta. As mulheres interpretam a informação que as torna independentes, os jovens interpretam a informação que lhes permite concretizar o seu projeto de vida.
As mulheres, os jovens, a formadora e os professores procuram interpretar o mundo, que os ignorantes da cidade vivem e apresentam, a partir da sua leitura, limitada e não refletida, da heterogeneidade. Diferentes desses, envolvem-se em projetos, em contextos de aprendizagem mais formal ou menos formal, nos quais se colocam como aprendentes, com pontos de partida diferentes. Na escola e no local de formação desta zona suburbana de Lisboa, sujeitos autores de projetos de trabalho, investem na descodificação da informação a partir de uma multiplicidade de olhares, procurando contrariar a homogeneização assustadoramente empobrecedora.

Um trabalho lento e necessário, na sociedade normalizada, com as suas instituições disciplinadoras, onde os mal-informados da cidade transformam em maus, os informados da cidade.

1 de julho de 2013

Guerras e praxes

A imprensa e os editores europeus encontram no ano de 2014 e no simbolismo que as pessoas atribuem a datas de número redondo um bom pretexto para lançar, em abundância, documentos, textos e opiniões sobre a primeira guerra mundial. Têm em comum relatar o heroísmo de nacionais, naquilo que foi uma tragédia mortífera internacional.

As páginas nacionais de cada país completam os atos internacionais, feitos pelos seus, com outros, os *fait divers*, que por serem '*divers*' não deixam de constituir dramas locais. Não havendo em Portugal casas reais com escândalos financeiros ou com bebés para criar e batizar, nem com princesas para casar, nem presidentes que mudam de parceiro — na sua vida privada, não na sua vida política — a imprensa encontrou no divertimento primário — que tratando-se de crianças, se chama *bullying*, e no de jovens adultos infantis, se chama praxes – um interessante filão, que já se prolonga há algumas semanas.

Os dois assuntos merecem alguma atenção quando pensar a escola, a relação pedagógica, ou para utilizar um termo da sociologia da educação, as formas escolares de relações sociais. Revelam claramente o drama e a pobreza que constitui o paradigma instrucional hegemonicamente presente na escola e na sociedade.
Bem vistas as coisas, as dificuldades para o estudo e a criação de conhecimento no âmbito das ciências humanas, que as emoções nacionalistas levantam em redor dos100 anos do início de que ficou conhecido como *a grande guerra*, têm o seu paralelo com as criadas, pelas emoções locais, em torno do estudo das praxes estudantis em Portugal.

Em proporções diferentes naturalmente.

Se as trincheiras que os poderosos da Europa, através da sua hierarquia militar, mandaram cavar na lama da Flandres belga e francesa, para conseguir uma posição de força em relação às suas disputas coloniais em África, são atualmente conhecidas por um mais alargado público europeu, só uns tantos locais Portugueses sabem que se faz, ainda hoje, aterrar caloiros na lama do quintal de uma qualquer obscura universidade privada ou pública, neste país, por ordem de uns patéticos figurantes que perpetuam a validade da análise que Foucault faz da escola, no livro Vigiar e Punir.

Porém, por detrás dos dois fenómenos existe uma mesma falha educacional perturbadora.

Para o primeiro gostava de invocar uma conversa com o meu avô. Ele nasceu em 1893 e morreu em 1968. Passou por dois conflitos armados, na Flandres belga, mas enquanto resumia que o segundo, entre 1939 e 1945 foi para ele um ato de “brincar ao soldadinho”, o primeiro, pela escassez de palavras que lhe atribuía, mexeu com ele durante toda a sua vida. Desta “grande guerra”, ficou-me uma aula privada com um toque de pedagogia participada, que transformaram conversas presenciais que teve comigo, algumas vezes, em conversas virtuais, já depois dele morrer, aquando da reflexão em torno da escola, da educação e da cultura produzida pelo ser humano.
Estava eu na primeira escola, quando inevitavelmente, nas aulas, me foram ensinados através da história na sua versão estandardizada para os pupilos do Estado Belga, os grandes feitos dos heróis belgas, desde o tempo dos Romanos – uns 1800 anos antes da atual Bélgica sequer existir – até a bravura do rei belga e os seus bravos soldados contra os terríveis alemães, nas duas

guerras, ‘o inimigo’ que ocupou a pátria – o que, no que se refere ao segundo rei, não foi assim tão bem conseguido, mas isto não se ensinava na primeira escola.
Quando o meu avô me ouviu repetir a lição, disse ao meu pai: “Temos que dar uma voltinha com o rapaz”. Levaram-me para um dos muitos cemitérios militares, que se encontram em toda a Flandres e o noroeste da França, desde o rio IJzer até o rio Somme. Este fica em Vladslo e é alemão: um grande relvado quadrado, circundado de árvores e arbustos. Num dos lados do quadrado, ao centro, o portão de entrada, com dois pequenos pavilhões, a flanquear a grelha metálica, onde são guardados os livros de registo para os visitantes. Do lado oposto do portão, também ao centro, duas estátuas, que, na altura, me pareciam enormes, de granito cinzento: uma mulher e um homem, ajoelhados. O rosto da mulher exprime um sentimento de eterna tristeza, os olhos inclinados para o chão. O homem com a boca cerrada, os olhos tristes, cruza os braços como se para segurar o próprio corpo.
Atravessámos o cemitério até chegar frente às estátuas. Aos seus pés, quase no rebordo da relva, duas pequenas placas: “Lê,” disse-me o meu avô. Dois nomes, cada um com Kollwitz, no apelido. O meu avô apontou para a estátua da mãe. “Estas estátuas são da Kate Kollwitz. Ela era uma grande artista alemã. Os dois filhos dela tinham acabado de chegar às trincheiras. Talvez estive a alguns dezenas de metros deles. Morreram os dois aqui.”
Retomamos caminho, de carro, até chegar a Ieper. Na porta de Menen, com o aspeto de arco de triunfo, listas e listas de nomes de soldados do Commonwealth que desapareceram para sempre na lama de Flandres, e dos quais fragmentos de ossos ainda regularmente aparecem nos campos e nos pastos. O meu avô deixou-me ler alguns destes nomes estranhos para mim: “Talvez um deles fez sair da espingarda a bala que matou um dos filhos da Kate

Kollwitz. Quem sabe. Eles não souberam, por certo."
Ao pé da foz do rio IJzer, onde ele tinha estado entrincheirado meses afio, mostrou-me mais listas de pessoas mortas, num outro monumento triunfal. Mostrou-me nomes de jovens que tinha conhecido nas trincheiras, que estavam na escola superior ou na universidade, como ele, então com 20 anos, quando de repente tudo mudou. Foram obrigados a defender a fronteira do país, para depois fugir até este último recanto, e aguentar quase quatro anos. "Nenhum deles era herói. Morreram."
"E tu, avó?"
"A bala que me era destinada nunca chegou a sair da fábrica."
Talvez tivesse sido destinada para a espingarda do filho de Kate Kollwitz, que não teve tempo para a disparar.

Já tinha o meu avô morrido quando os meus pais me contavam outras histórias que ele quis partilhar com quem nunca esteve nas trincheiras.
Como, às vezes, os soldados trocavam cigarros, da trincheira dos alemães para a trincheira dos belgas.
Como havia momentos em que dos dois lados, à noite, se cantava.
Como no dia a seguir, ao chegar a ordem de ataque, havia soldados que se recusavam a atacar. E que eram então logo mortos pelos seus superiores, com uma bala na nuca. Não se desobedece a uma ordem. Mesmo que ela seja absurda. Executa-se ou se é executado.
O meu avô, como muitos outros, que não eram soldados de carreira, mas que tinham estado lá, durante tanto tempo, considerara muitos episódios, de conquista e reconquista de trincheiras, um absurdo. Depois de 1918, o movimento pacifista "Nunca mais guerra" advogava que a educação e o investimento na cultura eram primordiais para que "isso" não se repetisse.
Muitos projetos de educação popular, como o *Volkshogeschool* (literalmente Escola Superior Popular), em vários países,

procuravam alimentar esta ideia.
Entretanto, a história mostrou-nos como a humilhação militar imposta pelos “aliados” ao que se tornará a Alemanha foi utilizada pelo nacional-socialismo para se sobrepor às aspirações que a *Volkshogeschule* alemã também tinha.
Fomentou, escassos 20 anos depois, um novo período negro daquilo que George Steiner descreve em *No castelo do Barba Azul* como sendo a continuação da mesma guerra.

Cem anos depois do início deste meio século escuro, continua-se a refletir pouco em conjunto. Pouco se avançou em direção a um projeto educacional que facilite a perceção dos fenómenos que levam a que alguns, sem outro objetivo do que a apropriação de bens materiais, decidam do destino mortal de muitos (como mais uma vez um recente relatório da Oxfam nos revela, mostrando o lado obsceno da acumulação da riqueza).
Pelo contrário, proliferam em cada país, as obras que mostram como o papel dos seus heróis foi preponderante na absurdidade coletiva. Como se houvesse algo para festejar…
Cem anos depois, deve haver muitas pessoas que fizeram uma análise convergente com aquela que fez o meu avô, já no início dos anos ’60. Cem anos depois continuam a ter dificuldade para se fazer ouvir por quem manipula sem escrúpulos o mundo e por quem, privado de meios educacionais para promover a própria conscientização, acolha a sua própria humilhação e se deixe manipular.

E é aqui que o segundo fenómeno, local, das praxes em universidades portuguesas, provavelmente desconhecido na Europa, e certamente não da preocupação de muitos povos do mundo, se entrosa com o primeiro, mais global. Os ingredientes são os mesmos:

- Vemos uma exigência de cega obediência a quem está no comando, utilizando as mesmas fardas e os mesmos símbolos de quem está no comando como em duas das instituições disciplinadoras de Foucault: a instrução militar e a igreja;
- Seres humanos são humilhados por quem momentaneamente exerce o poder, para repetir a humilhação de outros, logo que ganha poder;
- Existe um completo despudor e uma total falta de consciência humana de quem se arroga o poder sobre o destino de outros;
- Assistimos ao enviesamento do Volkshogeschool onde a cadeia hierárquica, em vez de discutir a abolição da absurdidade, discute as regras pelas quais a absurdidade se deve deixar conduzir.

O projeto humano coletivo que consiste em aumentar o conhecimento, através da educação e da partilha cultural, na interação com o outro, baseado no paradigma de comunicação, esclarecedor, e não no paradigma de instrução, obscurizante, só lentamente e contrariado chegou à Europa. Sem sabermos de momento se terá terreno para se desenvolver.
Em muitas das escolas superiores de Portugal este paradigma de comunicação ainda nem sequer se manifestou.
Felizmente há quem, na imprensa nacional, para tal alerta. Como o fizeram José Pacheco Pereira e Vasco Pulido Valente na edição do jornal O Público de 25 de Janeiro de 2014.

27 de janeiro de 2014

Porque é feriado?

Lembro a conversação que ouvi numa manhã de abril em 1999, quando trabalhava numa escola na periferia de Lisboa. Os bairros em redor da escola tinham se transformado pouco a pouco, de habitação, pelos urbanizadores apelidados de precária, para blocos de betão, com o nome de habitação social até se tornarem precários e serem implodidos. Todas as crianças na escola vinham destes bairros: na altura um grupo restrito de crianças de origem cigana, um grupo ligeiramente maior de crianças não cigana, de origem europeia, e um enorme grupo de crianças de origem africana. Todos nascidos em Portugal, nem todos portugueses, de-vido a prevalência do *jus sanguinis* sobre o *jus soli,* introduzido por um dos governos pós-25 de abril, chefiado por um futuro presidente da república nascida da revolta dos militares.
Nos bairros em redor da escola, o “upgrade” tinha mesmo acabado de se realizar, o que fazia com que as crianças se queixa-vam arduamente terem perdido a sua liberdade de andar na rua, brincar às escondidos e não se preocupar muito com os carros, que, devido ao estado das ruas, andavam muito devagar ou nem sequer entravam no bairro. Claro que também valorizavam: “Agora tenho um quarto com uma porta verdadeiro!”, ou, “Agora tenho um chuveiro que funciona”. Estavam confusos procurando perceber o que mudou para melhor e para pior.

No recreio, um rapaz, representante da diáspora cabo-verdiana, sentado nas escadas frente à porta do edifício escolar de plano centenário, olhava no caderno de exercícios que recebe o título eufemístico de livro ou manual, ainda que escolar, para uma fotografia desfocada e uma figura desenhada com uma espingarda e um cravo na mão. Foi então que o ouvi perguntar, ao colega:

— Ouve, porque é que o 25 de abril é feriado?
Ao qual o colega, mais velho, responde:
— Então não sabes? É o dia que os “tugas” deixaram de mandar na gente lá, para mandar na gente cá.
Não pude deixar de pensar “quem fala aqui?”.

Lembrei-me subitamente desta conversa, quando em 2012, me sentei, no autocarro ao lado de um jovem, que, ao reconhecermo-nos, aproveitou o reencontro para me atualizar. Ele era um dos jovens, na altura com algumas dificuldades em relação à identidade e à nacionalidade. Lembrou-me algum do trabalho que tínha-mos desenvolvido juntos, com a turma, investigando o bairro, o seu comércio local, a amizade e o ódio entre as pessoas, o país e o mundo, questionando candidatos a cargos políticos, para depois destacar projetos de trabalho que levaram a ações de solidariedade, localmente e globalmente.
Ele falava e eu lembrava-me das muitas perguntas, frequentemente por correio eletrónico, a meio mundo. Como foi, quando inquiriram a embaixada da Suíça em relação a uma notícia de jornal sobre as crianças portuguesas nas escolas suíças e como estavam orgulhosos a receber uma resposta de um dos adidos culturais, iniciando novas conversas na qual aprenderam a diferença entre o conselho de cooperação educativo da turma e o conselho nacional da federação suíça…

Agora, com outro orgulho testemunhou que, quando acabou a sua formação profissional na área do ar condicionado, viu a oportunidade para se especializar na montagem de painéis solares. E anunciou:

-E agora vou trabalhar com o meu pai e o meu tio que montaram uma pequena empresa de instalação e manutenção de painéis solares.

-Aqui, no bairro, perguntei eu.

-Estás maluco, Pascal? Não, na Suíça! O meu pai já está lá. O meu tio está cá e lá, só estava a espera que acabasse o curso. E agora vamos todos, a minha mãe já está a fazer as malas. Sabes, Pascal, cá no bairro só ficam os que querem. E os Portugueses. Os outros, vão se todos embora. Já não há nada para fazer, para a gente, cá.

Saímos juntos do autocarro, ele abraçou-me, e depois disse "Obrigado por tudo!" ao desaparecer rapidamente na entrada do metro, enquanto fiquei parado a pensar nesta frase de despedida. Obrigado por tudo. O que fizemos? Foram três anos de trabalho juntos, três dos seus vinte e dois. Aprenderam o mundo, enquanto eu aprendia o mundo que eles me contavam. Discutimos juntos a elaboração de 30 jornais de turma, de perto de 50 estudos. Organizamos saídas, para o bairro, para a cidade, para Lisboa, para fora de Portugal. Documentámos e apresentámos aos outros o que aprendemos. Construíram-se uma identidade.

Os "tugas" passaram a portugueses. Deixaram de mandar nele. Tornaram-se simplesmente vizinhos. Até agora. A família mudou-se e a pequena empresa cabo-verdiana instala painéis solares na Suíça. Portas que abril abriu?

1 de março de 2014

Sementes de pluralismo

"Não gostei que a Madalena me magoasse o braço sem pedir desculpas. Ana".
Sara, 9 anos e naquele dia presidente da reunião semanal de Conselho de Cooperação Educativa da turma de 3º ano, constata que o assunto foi colocada por alguém da turma vizinha. Ela levanta-se e vai procurar a Ana.
No tempo de espera, penso no que acabo de ouvir: os dois pontos anterior da agenda, tinham sido colocados pela Madalena e pela Sara. Os assuntos foram conversados ordenadamente pelo grupo de crianças de 8 e 9 anos, acompanhadas pela sua professora. Sara inscrevia quem punha o dedo no ar, dava a palavra, riscava os nomes à medida que as pessoas iam falando, não deixando de participar.

A Madalena tinha escrito: "Não quero que o André me chame lata!". Ela explicou que, durante um jogo no qual ela não concordou ter ficado em último lugar, o André a chamara de lata. André explicou que disse "Tens cá uma lata!". A professora perguntou, que significado tinha a expressão para o André. Ele respondeu "É ser um bocado egoísta ." A Madalena não tinha percebido assim... A professora sugere uma lista de expressões usadas pelas pessoas do grupo e o que cada um entende por elas.
O assunto da Sara reportava a um episódio do início da semana. Miguel e ela estavam a fazer um trabalho a pares. Quando ela lhe pediu para colocar um título conveniente no texto que acabaram de escrever, o André veio interferir, sugerindo o título. Ela não gostou, porque o trabalho a pares era com o Miguel, não com o André. Ela sentiu-se ofendida, uma vez que era ela o par do Miguel, e não o André. Este responde que foi o próprio Miguel, que lhe tinha pedido

ajuda. Miguel confirma. Sara considerava ser bem capaz de ajudar, se o Miguel tinha dificuldade em encontrar o título…
Quando, depois de 10 minutos de interações dialogadas, a professora pergunta o que escrever em ata, a Sara formulou, apoiada pela Madalena: "*Quando estamos a trabalhar a pares, um membro do par pode pedir apoio a outro elemento da turma, desde que o outro membro do par concorde"*. Sara considerou o assunto resolvido. Todos concordaram.

Entretanto, a presidente voltou, com a Ana, de 10 anos. Este pede que lhe lembrem o assunto. E depois conta: "Sim, mas tenho que dizer algo antes. Quando temos as aulas de inglês, juntos, não gosto da maneira como a Madalena olha para mim. Penso que já lhe disse isso uma vez. E ela continua a fazer essa cara estranha para mim. E agora, o outro dia, fez-me uma nódoa negra no braço, e nem pediu desculpas".
A Madalena reage: o diário não fala de caras. Ela estava a querer recuperar o balão que a Vitória lhe tinha tirado e segurava com força. Ao libertar o balão, desequilibrou-se, deu um encontrão à Ana. Portanto, quem deveria pedir desculpas, era a Vitória...
A discussão que se gera divide o grupo: uns têm a opinião que se deveria chamar a Vitória, outros consideram que a Madalena deveria ter pedido desculpas logo, enquanto a Ana insiste nas "caras estranhas" que a Madalena lhe faz.
No decorrer da conversa, a Madalena diz: "Pronto, peço-te desculpas por te ter magoado, mas só por isso, não por fazer caras, isto não tem nada a ver". A Ana insiste que tem tudo a ver, e que parecia que havia algum gozo no olhar da Madalena. O Miguel explica que não é, que é mesmo uma forma própria da Madalena olhar e que, na turma, já estão habituados. A Madalena diz que não sabe que faz caras. A professora sugere que poderá ser um olhar de quem está a pensar, parecendo fixar outra pessoa sem o saber.

Propõe dialogar, logo que algo lhes parece estranho. A Ana, inscrita para falar, diz: “Agora que ouvi a professora, penso que já estava chateada com a Madalena. Podia perguntar porque estava a olhar assim para mim, e então podia dizer-lhe que me tinha magoado, em vez de escrever no diário e talvez tivéssemos resolvido entre nós”. A professora respondeu que era possível que sim, mas que de qualquer forma, o diário estava sempre disponível para todos.

Estas crianças que se exprimem todas em português, encontraram no Conselho de Cooperação Educativa o espaço do diálogo necessário. Necessário, porque descobriram que falar a mesma língua, só, não é suficiente para se entenderem. A explicitação em coletivo da interpretação que cada pessoa faz dos sinais que uma outra emite é importante.
Não me é difícil pensar que aquela turma, naquela tarde, contribuiu para o pluralismo do qual a sociedade de todos os homens e de todas mulheres tanto carece.

Carnaxide, março de 2015

Intervalo

(*e agora algo de completamente diferente: entrevista conduzida por Antonio Baldaia de A Página de Educação*)

Pascal Paulus, primeiro professor do ensino primário na Bélgica e agora do 1º ciclo, em Portugal, sócio do MEM desde 1985. Na altura da conversa integra a equipa de direção do MEM.

O que carateriza o MEM e o distingue de outras associações de professores?

Como todas as associações de professores, o Movimento da Escola Moderna tem a sua especificidade. O que o carateriza certamente é a abrangência: o Movimento reune educadores, professores e outros profissionais ligados à educação, ao ensino, à formação. E reune professores de todas as disciplinas. Encontramos sócios de educação pré-escolar, desde a creche ao jardim-de-infância, outros que trabalham na escola básica e secundária. Há também sócios que trabalham com adultos, nas escolas superiores ou na universidade.

Entre todos, os sócios discutem a sua ação na profissão, refletem acerca dela e teorizam a sua prática, contribuindo assim para a explicitação de uma gramática escolar, ou da escolarização, que se quer descritiva e não normativa.

A interação entre os sócios tem tornado possível de implementar um modo de trabalhar diferente do modo largamente instalado nos sistemas de ensino e que continua a basear-se no paradigma educacional da instrução.

Os profissionais do Movimento tem continuamente aperfeiçoado o modo de trabalho que propõem e que tem o paradigma educacional da comunicação como plataforma. Trata-se de um modo de funcionar que elege os projetos de trabalho de aprendizagem como

motor para a apropriação do conhecimento por quem aprende, seja qual for a sua idade. Este modo de trabalhar baseia-se na interação e no diálogo constante entre todos os participantes que se encontram no espaço-tempo específico que é o grupo-turma. Esta interação constante entre todos garante a explicitação necessária para o processo de aprendizagem que é do grupo mas que também é de cada um no grupo.

A própria estrutura da associação adapta-se à necessidade dos sócios de discutir a profissão. Ela é a plataforma que sustenta o diálogo e a interação. Muitos conhecem os congressos anuais do MEM, onde os sócios colocam o seu trabalho em debate. Também são conhecidos os ciclos de apresentação e debate, identificados como "Sábados Pedagógicos" nos catorze núcleos do MEM. Estas atividades estão abertas a todos os profissionais da educação, sócios ou não sócios do MEM.

O que talvez seja menos conhecido, é que os sócios do MEM se organizam em pequenos grupos de trabalho, grupos cooperativos, de Auto-formação em Cooperação, escolhendo entre eles o objeto de estudo que querem aprofundar. Estes grupos de trabalho são absolutamente necessários para fazer avançar o pensamento pedagógico na associação.

Cinquenta anos depois da sua criação, o MEM continua a fazer sentido?

Diferente do modo de trabalho instrucional na educação, que se mantém porque é autocrática instituída, o modo de trabalho dialogado da aprendizagem obriga por si mesmo à existência de plataformas democráticas que o atualiza. Uma plataforma deste tipo faz evoluir a ação e o pensamento acerca da prática pedagógica que propulsiona a aprendizagem de todos e de cada um. Uma prática deste tipo exige a discussão alargada entre pares. A meu ver, o

MEM aspirou e aspira ser uma plataforma desse género. Digo isso, porque o MEM possibilita o encontro entre pares, trabalhando em contextos diversos, dentro e fora do jardim-de-infância, dentro e fora da escola obrigatória, dentro e fora da instituição superior, da universidade, sem fronteiras entre graus de ensino ou de disciplinas. Por isso o MEM tem razão de ser. Por isso encontra-se nele sentido.
É o sentido da construção de uma proposta pedagógica que se desenvolve a partir da interação dialogada. A proposta de trabalho dos profissionais do MEM é uma proposta co-construída e em constante atualização.
É o sentido também que se dá à pergunta de um profissional da educação que procura outro para discutir a construção da profissão. Pode-se dizer que enquanto houver dois profissionais a discutir esta proposta de trabalho pedagógico com o objetivo de a fazer evoluir, o MEM continua a fazer sentido.

As técnicas Freinet ainda são utilizadas pelos professores do MEM?

Penso que existe algum equívoco em relação ao termo *técnicas Freinet*.
A escola da transposição didática tem alguma dificuldade em perceber que, quando se fala de um modo de trabalhar, não se está a falar de estratégias, de métodos ou de técnicas.
Agora, na prática dos educadores e dos professores do Movimento, onde o dialogo é muito importante, a escrita, a publicação de textos e de produções do grupo, o encontro com os outros, através da correspondência e das saídas são aspectos importantes do trabalho.
Penso que não se trata da aplicação de uma técnica. Trata-se de um modo de funcionar. A produção de obras culturais autênticas, como nos diz Filomena Serralha, é um elemento chave no processo de trabalho adoptado com o grupo. E para o fazer recorremos aos instrumentos que a cultura nos fornece.

Podemos lembrar Lobrot, que na França fez parte do grupo da Pedagogia Institucional, e diz, quando discute escola, que os instrumentos de trabalho que a Escola Nova e depois Freinet com escola para o povo, introduziram na prática podem ter sido importantes. Mas que o cerne da questão não está aí. Quando se fala da escola, tem que se falar da relação autoritária que nela existe, da relação de poder. É esta relação de alienação, disse ele, que tem que ser terminada. O que só pode ocorrer, na base, na relação professor-aluno. Ele propõe construir uma outra relação, que é de autoria e de autoridade. Uma autoria que decorre do projeto de trabalho do grupo. Uma autoridade que decorre daquilo que se produz em conjunto e onde o contributo validado de cada um é aceite.

Com Freinet, o Movimento da Escola Moderna soube perceber como se organizar como associação de professores para discutir a profissão. Como Sérgio Niza lembra, é nisso que o Célestin Freinet se destaca: foi o primeiro que juntou professores para formar um movimento pedagógico para discutir a profissão, um movimento de base.

Mas desde o fim dos anos 60 e nos anos 70, ou seja ainda muito no início do MEM, o contributo dos institucionalistas franceses foi importante: tratava-se de trabalhar a relação, de entender o órgão de regulação, na altura, na França da escola primária, em Portugal na turma do 1º ciclo, o Conselho. Hoje e entre nós identificamo-lo como Conselho de Cooperação Educativa, que institui, regula o grupo projetando e avaliando o seu trabalho.

Ao ler os textos de Sergio Niza, mas também da Filomena Serralha fica claro que, para desenvolver a sua proposta de trabalho, o MEM encontrou um importante contributo na obra de Vigotsky e na investigação pós-vigotskyana.

É compatível com as sucessivas alterações que vão acontecendo na Escola, nomeadamente do 1º Ciclo?

O primeiro ciclo, em Portugal, foi descaraterizado quando se lhe retirou a monodocência, mesmo se formalmente ela continua lá.
A coadjuvação já nem sempre tornava fácil a gestão dos projetos de trabalho e do espaço-tempo no qual estes projetos se desenvolvem. Mas a desastrosa forma com que, em muitos agrupamentos, as atividades de enriquecimento curricular se confundem com as atividades curriculares não ajudaram em nada.
Quando o horário de trabalho do grupo fica sujeito às vicissitudes e circunstâncias da gestão dos tempos dos professores de disciplina, contratados pela escola ou por entidades externas à escola, é o próprio modelo escolar que deixa de ser compatível com o modelo organizacional de uma turma com um adulto, que existe, regra geral, para o pré-escolar e a primeira escola.
Esta descaraterização da primeira escola não acontece só em Portugal. Contudo, continua a haver nos países que integram a OCDE, como podemos perceber dos relatórios internacionais, tendencialmente uma primeira escola em que existe só um professor de referência, que acompanha as crianças com uma abordagem integrada das várias disciplinas.
Obviamente, é mais fácil, ou pelo menos, é mais simples, gerir projetos de trabalhos de aprendizagem e assegurar o desenvolvimento curricular da turma, quando o trabalho é conduzido por um professor.
O alerta para uma excessiva disciplinarização da aprendizagem em contexto escolar não é nova. Já Coménius, na Didática Magna, alertava para o efeito nocivo que esta prática tem, quando se quer que os estudantes se apropriem do conhecimento de forma global e integrada, para assim perceberem o mundo e interagirem com ele.
No Movimento, os professores que trabalham por disciplina

habituaram-se a organizar o trabalho com os alunos e os estudantes. Em circunstâncias raras, consegue-se trabalhar em grupo mais alargado. Ou seja, a experiência existe, é possível.
Agora, parece-me que no primeiro ciclo não se trata de nos adaptarmos ao que está a acontecer.
A concentração na aprendizagem, muitas vezes mecanizada, de aspetos operacionais da língua materna e da matemática só, como tem acontecido nos últimos anos em muitas escolas, devido a pressões colocadas por quem não tem cultura pedagógica, não interfere necessariamente, por si só, com uma eficaz abordagem integrada da aprendizagem através da gestão de projetos de aprendizagem. Mas dificulta, e muito.
Urge chamar à razão quem desatentamente, se deixa levar por pressões imediatas para mais exercícios de treino, mais cadernos de preparação a uma certificação pobre de um programa de trabalho empobrecido agora introduzido na primeira escola, por quem retoma à letra a prescrição de La Salle para a instrução na escola dos pobres, nas petites écoles da França renascentista.

Podemos dizer que a metodologia preconizada pelo MEM é uma pedagogia alternativa?

Preferia falar de uma proposta de trabalho, de um modelo para organizar o trabalho de aprendizagem de um grupo de pessoas, e não de uma metodologia. Os sócios do MEM apresentam um modo de trabalho pedagógico assente no diálogo. Este modo de trabalho inscreve-se, como o referem Ariana Cosme e Rui Trindade, no paradigma educacional da comunicação.
Pessoalmente e falando de propostas pedagógicas, tentei evitar a palavra “alternativa” desde o final dos anos setenta, quando, ainda na Bélgica, juntámos associações, pais e professores, numa plataforma que deu origem a escolas que inscreviam no seu projeto

educativo uma proposta pedagógica explícita. Criaram-se escolas, atualmente agrupamentos, que variam entre si, diferenciam entre si as suas opções e os seus projetos de trabalho.

Contudo, não é sempre fácil evitar a comparação entre formas de trabalhar — e aqui não estou sequer a referir-me àquela invenção de parte da comunicação social em colocar informação recolhida para aferir um sistema de ensino em listas de "sobe e desce", que, com mero número de aprovados num teste, colocam em concorrência escolas — porque existe uma percepção coletiva que o modelo de organização da escola é só uma. Como dizem Tyack e Tobin, a gramática da escolarização pode ser descritiva ou normativa, e, existe uma tendência muito grande para ela ser interpretada por decisores e utentes como normativa.

Mais recentemente interessei-me pela investigação em torno das relações sociais quando se observa a interação num processo de aprendizagem. Aqui torna-se muito claro que não existe uma forma escolar única de relações sociais, pedagogicamente pouco definida, mas que existem inúmeros variantes da forma escolar, ainda que haja formas com características em comum. As variantes são bem visíveis na interação que o adulto privilegia com a criança. Na forma escolar de relação social que este estabelece com a criança, ele considera-a como sendo sujeito-objeto, sujeito-ator ou sujeito-autor em relação ao seu processo de aprendizagem. A interpretação da criança ou do estudante como sujeito-objeto da instrução está muito presente na matriz escolar desde que se massificou o ensino. Digamos que, atualmente, é a variante hegemónica, que resulta da introdução do ritual da lição dada a muitos como se fossem um só. Mas continua a ser um modo possível de trabalho, entre outros modos possíveis.

Como é que um 'praticante' MEM se integra e relaciona numa

Escola cada vez mais verticalizada, disciplinarizada, burocratizada? E que relações estabelece com os seus pares?

Os sócios do Movimento da Escola Moderna, têm como todos os professores que trabalham na escola pública, liberdade de ação pedagógica; esta liberdade continua a fazer parte do Estatuto da Carreira Docente. Quem trabalha na escola privada pode não ter esta liberdade de ação.
Dito isto, há muitas situações em que o trabalho não é fácil.
Muitos sócios do Movimento têm alertado para interpretações abusivas da legislação, sobretudo nas questões da avaliação dos alunos, mas também em relação a liberdade de ação pedagógica, no que se refere a gestão democrática da sala de aula. Existem agrupamentos onde os horários de trabalho das crianças do primeiro ciclo ficam seriamente afectadas pela intromissão de blocos de atividades curriculares ou extracurriculares, que não são de coadjuvação mas de separação disciplinar. Há agrupamentos onde o desconhecimento relativo ao trabalho em monodocência é grande, às vezes até nas próprias escolas do 1º ciclo.

Em qualquer caso, a primeiro preocupação é de criar e manter um espaço de trabalho onde a ação pedagógica se baseia na interação dialogada.
O dialogo estende-se aos colegas de profissão. Significa que o convite para ver o que fazemos está sempre na mesa, a disponibilidade para ajudar a pensar a prática e a profissão também. E, como já referi, muitas das atividades do MEM estão abertas a não-sócios.

Que valores fundamentam o projeto do MEM para a educação escolar?

Existe um profundo respeito pelo outro. As crianças, os jovens, os

adultos com quem trabalhamos são considerados parceiros de pleno direito para elaborar o projeto educativo do grupo, são co-autores do seu projeto de aprendizagem. Em todos os momentos, apelamos à cooperação. O sucesso do grupo depende do sucesso de cada um. O grupo vai mais longe, quando consegue ajudar-se a si próprio, para que cada elemento do grupo possa ir o mais longe possível.

Penso que a diferenciação pedagógica, como o MEM a propõe, é um garante para a equidade em relação à apropriação do currículo da escola obrigatória.

A diferença entre as pessoas, entre as crianças, é uma força motora para uma abordagem pluralista do conhecimento e do saber, para dar sentido ao projeto de trabalho de aprendizagem e para garantir uma cidadania que é cosmopolita. Esta cidadania não é só de inclusão, mas também é de construção, de aperfeiçoamento constante da relação com os outros e do entendimento mútuo, perante uma tarefa de construção em comum, sempre que ela se mostre necessária, quer se trate da instituição do espaço-tempo no qual o grupo trabalha, na planificação dos projetos de trabalho, como na avaliação e na negociação. A turma é um micro-cosmos, onde a vivência cidadã é levada tão longe quanto é possível ao professor, consciente da sua ação, e ao grupo, consciente da utilização que faz dos instrumentos do poder.

Um dos vetores fundamentais da atividade do MEM é a auto-formação cooperada? Porquê essa centralidade?

Esta centralidade tem a ver com o próprio ser do Movimento. Como referi, o MEM constitui-se por educadores e professores que querem contribuir para a construção da profissão. Fazem-no a partir da análise da sua prática. A reflexão, que esta análise implica, faz-se entre pares, em pequenos grupos de trabalho. Nestes grupos cada

um está apto para questionar o outro. O grupo tem a possibilidade de escolher e estudar em conjunto textos de autores úteis a propósito do trabalho em curso, apoiado nisso pelo Centro de Recursos da associação.

Os professores que integram os grupos apoiam-se mutuamente para escrever a partir da prática. A escrita que decorre da auto-formação em cooperação — ou cooperada — dá, ao Movimento como um todo, as entradas necessárias para melhorar a sua ação como coletivo.

Sem a auto-formação cooperada, o Movimento não teria sentido, porque deixaria de estar em movimento.

O MEM não é, certamente, uma instituição a-política. Com que expetativas olham para a mudança recente nas tutelas da Educação, da Ciência e da Cultura?

Na educação não é possível ser a-político. O MEM, por si só agrupa uma grande diversidade de opiniões. O Conselho de Coordenação Pedagógica, que reune uma vez por mês as comissões organizadoras dos vários núcleos no país e os demais sócios que querem participar, é o orgão colegial que orienta a ação, tomando em conta as linhas orientadoras anualmente avaliadas e atualizadas durante um encontro nacional. Estas linhas orientadoras transferem para a ação pedagógica o consenso que surge das opiniões manifestadas.

A possibilidade e a capacidade de intervenção na polis começa pela aprendizagem que cada criança acerca dela faz na escola, quer os professores queiram, quer não. Os sócios do MEM propõem conscientemente a escola que proporciona a intervenção também consciente e cidadã das crianças, a começar pela participação no Conselho de Cooperação Educativa, instituinte do espaço-tempo e do projeto de trabalho. Na sintaxe do modelo de trabalho que o MEM propõe, este Conselho está no centro. Sempre. Temos

aprendido ao longo dos anos a trabalhar em situações mais ou menos favoráveis para a pedagogia nas escolas.
Ainda nunca chegámos a uma escola verdadeiramente democrática, uma escola que deixa as crianças e os jovens participar de pleno direito no seu projeto de aprendizagem. A escola sempre teve grande relutância em ouvir a voz às crianças.
Existe a todo o momento a esperança de encontrar, na tutela, interlocutores com quem possamos debater esta escola democrática. Pessoalmente, parece-me que é cedo para percebermos se a recente mudança de tutela pode constituir um factor favorável nessa direção. Se for, estou convicto que os impulsionadores encontrarão nas propostas do Movimento o necessário para o conseguir.
O MEM trabalha com quem partilha a obsessão da escola acolhedora, a escola plenamente democrática, dentro das possibilidades que a legislação possibilita.

Para terminar, que votos para 2016?

A construção da escola acolhedora, onde as crianças são consideradas efetivos parceiras de trabalho, leva tempo. É um trabalho árduo. No início do novo ano civil, quando o ano lectivo em curso já vai avançado, deixo votos de redobrada energia para todas as mulheres e todos os homens que incansavelmente co-operam para conseguir a escola plural, da equidade e do deslumbramento.

Dezembro de 2015

(fim do intervalo)

Os espelhos de Alice

A praia.
Foi a primeira vez que viu a praia. Não tinha sido um passeio.
Quando a coluna de soldados entrou na escola normal e na casa do diretor de serviços, seu pai, este disse-lhe para pegar umas poucas coisas para partir. Levou um livro e um ursinho. Foram de comboio. Pouco tempo. As linhas tinham sido bombardeadas. Conseguiram uma boleia, direção costa. Objetivo? Chegar ao Reino Unido. Entre Lille e Dunquerque, ficaram retidos numa estância balnear.
Não havia barcos para civis, não se avançava.
Havia confrontos entre soldados mais atrás, não se recuava.
Restava-lhe ler histórias do livro para o irmão mais novo, que tinha 2 anos e para o ursinho do irmão, e fazia com que, na escolinha improvisada, passassem a ser três.

O campo.
Ela saiu com a mãe e com as irmãs, numa coluna de refugiados. O pai ficou, incumbido de chefiar o pelotão que seguraria a costa. Cada dia, em cada vila onde chegava, a coluna registava-se nas autoridades: "somos refugiados, seguimos amanhã". Repetiram esta rotina até não conseguir continuar viagem. Quarenta pessoas ficaram alojadas, numa quinta, perto da fronteira espanhola. Durante o dia havia algum trabalho no campo, no qual podiam ajudar, a noite conversava-se. Entre crianças e adolescentes, hóspedes e refugiados, improvisaram uma "escola".

O beco.
Vivia num beco, numa casa minúscula, por baixo do cheiro da fábrica de peles onde trabalhava o pai. Quando a fábrica de peles fechou, deixou de ver o pai. Alguns anos depois, mudou de país, de

beco e de casa. Passou a frequentar a escola do bairro onde se falava uma língua incompreensível. No recreio, sim, tinha com quem falar.

A cidade de lona.
Chegou à noite, depois de uma viagem de insuflável. Foi uma viagem que lhe ficou gravada para sempre na memória. Teve um medo que não consegue exprimir com palavras, quando uma onda envolveu o pequeno barco e todas as pessoas começaram a gritar. Rapidamente se organizaram e começaram a tirar a agua de dentro do barco com chapéus e sacos. Alguns homens, entre eles o pai dela, penduraram-se borda fora e mantiveram o barco a flutuar. Uma embarcação militar encontrou o insuflável ao cair da noite. A pé, por terra, seguiram até à cidade de lona, onde as mães e alguns voluntários improvisaram uma pequena escola, para falar, desenhar e escrever o vivido enquanto esperavam o que mais lhes iria acontecer.

A praia…
Ele tinha 10 anos. Voltou para a escola normal parcialmente ocupada pela tropa alemã. A escola manteve-se aberta durante 5 anos, fintando os invasores. Ouvi a história muitas vezes, sempre que o meu pai falava da sua infância.

O campo…
Ela tinha 9 anos. Voltou para a costa belga. A escola continuou, até ser bombardeada novamente, tal como a casa dela, 5 anos mais tarde, na altura da libertação. A minha mãe contou-mo tantas vezes.

O beco…
Ela tinha 9 anos. Chegou à casa de bairro, acompanhada pelo irmão, onde em pequenos grupos, contando histórias e a sua história, aprendiam a língua flamenga, com voluntários do bairro e

do antigo beco operário. Contava a sua ainda curta infância, a minha vizinha da Turquia.

A cidade de lona…
As autoridades deixaram em pé a escola improvisada, uma das duas construções de madeira, quando se destruiu a cidade de lona onde a vizinha síria da minha irmã esteve alguns meses. Ela tem 13 anos. Traduz para esta nova língua estranha o que os pais dela não percebem o que lhes é dito no curso obrigatório de integração.

A intolerância e a xenofobia proliferam, quando os senhores da guerra soltam os seus peões para matar e minar os elos de cultura. Mas então brota a escola cosmopolita, onde as histórias da história são escritas. A escola da comunicação surge sempre porque há sempre quem a faça surgir.
Entre os peões, há quem observa do outro lado do espelho, cultivando a ilusão que não é usado.

Como Alice, há quem atravessa o espelho. Partilha histórias com outros e ganha consciência, aspira não mais ser usado.
Como em toda a história da humanidade, em todo lado, também na Europa entre 1939 e de 2016.

Carnaxide, maio 2016

Da escolarização do êxodo ou do êxodo da educação

Uma amiga trouxe-me “imitação do êxodo” de Lídia Jorge, uma das curtas histórias que a autora reune n’O amor no Lobito Bay.
Deixou-me a narrativa com as palavras: “Esta história vale um tratado sobre educação. Depois gostava de te ouvir…”

Logo depois de ter lido esta aventura de uns professores que brincam com coisas sérias, pensando certamente que assim também o fazem as crianças, não pude deixar de lhe enviar o poema de Jacques Prévert, Page d’écriture.
O que me saltou à memória, foi o pássaro a perturbar os esquemas do professor.
Na página de escrita de Prévert o canto do Pássaro-Lira apaga a instrução do professor, as paredes da sala, os vidros das janelas, enquanto as carteiras voltam a ser árvores.
Na página de escrita da autora portuguesa, o cuco por ela introduzido perturba a fantasia letiva e lesiva desses outros professores. Estes professores imitam, sob forma de jogo, não o Êxodo, o tal do Egito, mas um outro, com letra minúsculo, de um país do Oriente em guerra, em direção aos países do Ocidente das falsas promessas.

É como se a escolarização do êxodo provocasse o êxodo da educação. E este êxodo não se limita a ser escrito em português; tem escrita equivalente em muitas línguas. A didática instrutiva tem grande poder de charme sobre adultos que fantasiam a lição sem entender a fantasia das crianças.
Hoje ficamos pela lusofonia. Diz o dicionário da maior editora do saber escolar português, aquela que tomou de empréstimo o nome da cidade que alberga a catedral da religião dos tempos modernos,

que êxodo e educação têm muito que se lhe diga, quando se toca a definir os termos.

Já lá vamos. O acaso quer que, como um pouco em todo o velho continente, também naquela cidade que empresta o nome à editora, dentro e fora da catedral sem teto, os bezerros e as chuteiras de ouro são adorados. Este pensamento nidifica-se aqui no texto, levado certamente pelo cuco que escapou daquele outro ninho. Traz outro: os templos desta religião põem equipas e classificações em campo. Aqui, os rankings envolvem milhões de euros e emocionam milhares de europeus.

Entretanto, no templo e fora dele, os gritos, os gestos e os atos elucidam sobre a origem da linhagem do *Sapiens Sapiens*, deixando pairar a dúvida no ar se não é de retirar o segundo *Sapiens* e de interrogar-se sobre o primeiro.
Habilis é termo talvez mais apropriado para descrever o estado de desenvolvimento de Homo no estádio que provoca a histeria coletiva. Porque aqui, até na destruição, *Homo* é *Habilis* sempre que a frustração coletiva para tal o incita. Destrói ferozmente, deixando fumo very light no meio.
Atrás do cortinado de fumo, *Homo Habilis Callidum* e *Homo Habilis Machinationibus* negoceiam, lucram com esquemas e combinações, isolando o raro *Sapiens*, absorvido pela multidão. Esta aplauda e comenta, com a paixão capaz de erguer muros ainda mais intransponíveis do que aqueles muros do ódio, com os quais o Ocidente das falsas promessas, cada vez mais, se brinda a si próprio.

Muros de ódio…
Em 1979, era eu jovem professor, acompanhava as crianças que integravam a turma pela qual era responsável, na visita aos

correspondentes do outro lado da fronteira, numa viagem de comboio. Muitas crianças ficaram tristes por não terem visto a fronteira, escondida por baixo da neve, assim assumiam. Hoje, nem por isso, há razão para alegria, agora que se vêem mesmo as fronteiras, com os tristes muros que *Homo* ergue em torno da sua estreita e redutora interpretação da cultura.
A matemática das estatísticas imperam: quando se multiplica a presença de quem não é nacional, novos fora. O que é nacional é bom, e na catedral, fica-se pelo regional. O craque até pode ser da Alaska ou da África profunda, desde que se limita a fazer o seu trabalho e não se queira misturar com o povo, na discoteca. Tem uma tarefa para cumprir. Como a chuteira, a gaiola é dourada para o gladiador de luxo, num mundo irracional.

Educação e êxodo. Já lá vamos, dizia.
O grande dicionário do saber escolar desdobra os conceitos de êxodo e de educação em várias interpretações. O êxodo corresponde (1) a saída de um povo ou de uma multidão de um pais, como (2) a emigração. Mas também é (3) a farsa que no teatro romano se seguia à tragédia, é a saída de uma tragédia, um episódio cómico. E, como já sabíamos, há (4) o Êxodo; é a história no livro sagrado do povo escolhido, retomado pelo povo que se lhe segue no ranking das escolhas divinas. Mas só a saída dos hebreus do Egito escreve-se com **Ê**. Nem os Fatimides foram autorizados a reivindicá-lo, ficaram pelo **ê**… e eles, também, saíram do Egito. Sairam pela porta pequena, escondida no muro, pressuponho.
Como já suspeitamos, depois de ler as linhas de Lídia Jorge, na visão dos professores, a educação só muito afastadamente tem alguma relação com aprendizagem e conhecimento. Para o dicionário do saber escolar esta eventual relação é um não assunto. Contenta-se com a constatação que a educação é (1) o conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e

do espírito. Ligeiramente surpreendente, quando se trata de educação, a cópia autoriza-se: é (2) o conhecimento e prática dos usos da gente fina. La Salle tinha razão. Tem que se incutir os usos da gente fina naqueles que são cultiváveis, os outros poderão sempre servir e obedecer. A estes não será ensinado a arte da leitura, muito menos o conhecimento do latim, porque não irão precisar de tal conhecimento. O dicionário termina com a constatação que educação também é (3) instrução, polidez, cortesia.

Olhando para *Homo*, entre *Habilis* e *Habilis*, e com *Sapiens* a espreitar o muro, de vez em quando, parece certo: este êxodo e esta educação se relacionam bem. Quando pensamos no conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito e nos lembramos da romana asserção do êxodo, a luz faz-se. Na Lusitânia, ainda não saímos bem da tragédia, mas já se adivinha o episódio cómico, que deriva da compreensão média que os decisores, eleitos para legislar os destinos da nação, têm de conjuntos de normas pedagógicas. A farsa que se prepara é aquela que substitui a instrução em papel por uma outra instrução, mais virtual, seja no parque das cidades que os professores de Lídia Jorge mobilizam, seja na tábua, já não de cera, de pergaminho ou de Papyrus, mas vítrea, que reflete com retina ou sem retina, os filmes que Você no Tubo aí coloca.
Para entender a definição da educação, aquele conhecimento e aquela prática, é bom definir melhor o que, atualmente, entendemos por gente fina… trata-se dos magros? ou trata-se de quem têm dinheiro e vive no Ocidente prometido só a alguns. Uns são refinados de nascimento e ocidental, outros, dourados, são vistos como gente refinado, com as várias interpretações que o verbo usado como adjetivo nos permite, mas constituem a seleção B, equiparado à seleção A, por assim dizer.
Se consideramos a segunda definição de educação, a prática da

nova gente fina, aquela que foi catapultada para lugares de poder e decisão, gente de grandes carros e de segundas casas, então, em geral, poderíamos dizer que o êxodo aconselhável, corresponde também à segunda definição: a emigração é a solução… uma relação biunívoca perfeita entre definições.
Aliás, foi o que aconselhou de viva voz quem atingiu há só alguns anos os lugares de poder, e até bem pouco se reconfortava com o título de *Primeiro*, mesmo se, bem vistos as coisas ele era, segundo a constituição, o *Terceiro*. Este alto representante da nação sugeriu quem tivesse maior e melhor desenvolvimento do corpo e espírito, de seguir os passos das gerações anteriores, sem dúvida para manter viva a tradição do povo lusitano, ou então para lhe eliminar possível concorrência.
Há uma outra maneira de interpretar a dicotomia entre quem vai e quem fica. Conhecendo o que as pessoas finas de hoje nos revelam de usos, e com a vontade da gente pseudo-fina e proto-fina de lhes seguir os passos, torna-se, no dia-a-dia, raro encontrar cortesia e polidez, terceira definição proposta. Esta escassez de polidez é difícil para quem tenha maior desenvolvimento de espírito. Na estrada, no uso correto do automóvel e da sinalização, no convívio em recintos abertos ou fechados, na forma como se interpreta as regras de contribuição, na reinvenção das regras de interação numa sociedade que se apresenta democrática, mas que se mantém oligarquia, os obstáculos à educação são enormes. O capital monetário ainda está na fase em que despreza o capital humano. E onde se fala ainda de capital humano, o desenvolvimento da aprendizagem dialogante é, muitas vezes, uma miragem. Este desenvolvimento não entra no conceito de educação do dicionário do saber escolar.
Olhando a educação sob o prisma da terceira descrição do dicionário, pode-se pressupor que ela se relaciona com a maciça

saída do pais, primeira descrição do êxodo. A instrução, a polidez e a cortesia abandonam o país, pelos seus portadores que, em geral, aqui desenvolveram o corpo e o espírito.
Quem para tal teve a orientação de pedagogos, aqueles mestres que refletem acerca da sua profissão, e caminhou com eles a resolução de problemas, a aprendizagem dialogada e o desenvolvimento de projetos de trabalho… deve ter sentido aquela vontade de projetar a sua saída, deixando os velho-finos, os novo-finos e os imita-finos nesta terra na cauda do continente. Há quem deve sentir vontade de sair do *Finistère*, como dizem os franceses, de sair daquela parte do mundo onde a terra termina, de deixar o cabo da Roca, o Cabo Vicente em direção ao oceano, de deixar o Gerês e a planície, em direção ao mundo da reforma que sobreviveu à contra-reforma.
A multidão é um em cada dez, a multidão é um milhão. A multidão inclui os seiscentos mil jovens, que sairam do país, levando instrução, polidez e alguma cortesia, em direção a mais conhecimento. Não encontrou muros, porque, apesar de tudo, em espaço restrito circula-se. Há muros virtuais, feitos de cornos de touros e piscinas de tomate, na terra agreste entre o Barroso e o Pico da Europa, entre a Estrela e os Pirineus. Há aquela terra para atra-vessar onde, não imitando exatamente a gente fina, alguns robustos vizinhos mergulham no fruto vermelho na *plaza* e alguns outros espetam a sua espada no pescoço bovino.

Há, entre a gente fina, lá como cá, no Oriente como no Ocidente, quem mantém alguma discrição financeira. Alguns submergem, de fraca memória, e com elegantes chapéus do Panama. Os imitadores oscilam entre a revolta e o sonho de se tornar como eles, pelo menos com boné da Madeira. Outros sonham tornar-se Cristiano Messi e ocupar um lugar privilegiado na catedral da religião atualmente mais bem colocada para se tornar a segunda religião absolutamente universal. Depois de *Homo Economicus* ter mostrado

uma fé milenar no símbolo dourado e na sua representação fictícia em papel, *Homo Ludens* está prestes a unificar o dourado e a esfera feita do couro do animal que ainda agora ocupava a arena. A velha rainha da ilha da Alice, bem pode dizer: “Christ, what a mess it is”.

Então e o êxodo do Êxodo?
O Grande Livro conta algumas histórias que *Homo* ainda há poucos séculos considerava ser a História. Os pequenos livros repetem-no com a veleidade de instruir. Os instrutores fazem respeitar o texto dos pequenos livros.
Só se todos os povos se elegem uns aos outros, o Êxodo deixará de ser História e passará a ser uma história. Os êxodos deixarão de o ser.

O Cuco e o Pássaro-Lira são uma esperança.
Eles levam as crianças a sonhar e libertar-se de *Homo Habilus Callidum*, de *Homo Habilis Institutio*, das crenças que *Homo Economicus Ludens* impõe.
Convidam as crianças para desenvolver o corpo e o espírito, apoiadas por quem as encoraja a inquirir e dialogar e para inteligentemente equilibrar ouro, jogo e conhecimento.
Convidam a desfazer os muros da ignorância e do ódio, tal como o muro da sala, na página de escrita de Prévert.

Não é pouco.

Lisboa, 4 de maio de 2016

Comunicação reconfortante

Observo naquela manhã, no berçário e na creche, os encontros entre as crianças até aos 2 anos. Olham umas para as outros, tocam-se, exploram-se. Imitam pequenos gestos, pequenos sons. As que já sabem andar procuram as que não sabem. Os encontros são curtos, mas sempre com olhares muito concentrados uns nos outros. Há risos quando há reencontros.
Os grandes tapetes com pequenas provocações, colocadas pelos adultos, figuram como centros de aprendizagem e estimulam a interação entre todos os presentes sem separação por idade.
Os grandes colchões, nos quais se rebola, são locais de encontro. Poderá também tornar-se o local que substitui os berços gradeados onde os mais pequenos ficam encarcerados e privados de comunicação?

Observo naquele dia, na escola da periferia, as turmas, cada uma constituída por cerca de 20 crianças das 6 aos 10 anos, orientadas por um adulto. Organizam-se, preparam as suas atividades a pares e em pequeno grupo, escolhem os seus projetos de trabalho, discutem-nos com o adulto presente. Frequentemente, procuram colegas dos outros grupos para propor trabalho em parceria. Estão num processo criativo que terá como resultado uma grande exposição para a comunidade, tendo o oceano como pano de fundo. Entretanto, algumas crianças explicam-me como se certificam da sua apropriação do currículo obrigatório, em momentos regulares.

Observo naquela tarde, na pequena escola do centro da Capital, a discussão entre crianças, em grupos de três ou quatro. Sessenta crianças, de 10 aos 13 anos, misturam-se e lançam possibilidades de trabalho, discutem, alteram, mudam de grupo, afinam, lançam

perguntas e consultam com alguma frequência os professores. Pouco a pouco os grupos definem-se: orientaram-se pelo objeto que querem estudar, juntaram-se sem pensar em idade ou género, baseando-se nas discussões que tiveram. Semanalmente vão aprofundar as questões que elaboraram. Sabem que os professores estão disponíveis para os orientar. Sabem que irão apresentar os seus trabalhos à comunidade, no prazo de um mês, em paralelo, numa espécie de mini-congresso, ao longo de duas tardes.
Para a assistência, a escolha sempre revelar-se-á difícil: as apresentações variam desde aspetos matemáticas e filosóficas do infinito, passando por lendas, mitologia, a ciência e a política relativo à bomba atómica, crianças no holocausto, até ao desenvolvimento de “app’s”. Um trabalho versa sobre o porquê de tosquiar certos cães, outro conta a história de jovens que lançaram uma atividade económica através de redes sociais. Aprende-se mais sobre tipos de personalidade e correntes de pensamento, na ciência e na fé.
Em conjunto, docentes e discentes gerem com entusiasmo os projetos e relacionam-nos com o currículo superiormente definido. Certificam-se da apropriação de utensílios matemáticos e linguísticos para dar forma aos projetos de trabalho que têm entre mãos.

Observo o se define como paradigma de comunicação, diferente do paradigma da instrução.
A instrução é da escola que exclui. Da escola que agrupa crianças por idade e por desvio certificado ao padrão estabelecido. Da escola que define ligações artificiais e as considera naturais. Da escola que abomina a ideia de que jovens de idades e saberes diferentes possam comunicar entre si. Da escola que origina comparações e classificações.
A comunicação abre possibilidade a uma escola que acolha a

participação. Uma escola da aprendizagem dialogada. Uma escola que promove interações entre quem pensa e age diferente de cada outro. Da escola que acolha a ideia de que jovens de idades e saberes diferentes comunicam entre si. Da escola que possibilita as ações das pessoas que se complementam.

Podemos imaginar a comunicação entre pessoas, quando não é considerado a heterogeneidade que as define? Podemos imaginar o trabalho de aprendizagem entre as crianças, quando não são considerados os obstáculos que a escola da instrução lhes coloca?
Podemos imaginar uma sociedade plural sem considerar a facilitação da comunicação entre todos, removendo barreiras etárias?

Nestas escolas, imaginaram-no e consideraram-no.
Iniciativas reconfortantes.

Carnaxide, abril de 2017

Hierarquias, rituais e tradições

Pensava que não ia retomar o assunto. Mas estava enganado.
Zafón coloca, na boca de uma das suas personagens, a observação que a maioria das tradições não passam de doenças da sociedade.

Algumas destas doenças parecem mesmo doenças infantis, que, sempre que se abrande o plano de vacinas, voltam a provocar danos. Entre elas há uma, com vários nomes, que atravessa o sistema educativo.
Chama-se, entre os mais pequenos, "fazer mal", foi disfarçada com o nome inglês "*bullying*" quando chegamos à segunda escola e passa a ser uma suposta tradição tribal com o nome de "praxe" quando se inicia a terceira escola.
Esta doença societal, de ataque à dignidade do outro, tem sintomas que são fáceis de reconhecer. São fáceis de assimilar também, tão fáceis, que muitos ficam surpreendidos quando voltamos a chamar a atenção pelo facto que elas evidenciam dor.
Tal como ninguém reage a uma garganta seca ou um espirro, mas se preocupa quando, o que assim começou, se transforma numa gripe com febre alta, também os primeiros sintomas desta agressão são minimizados: coisas de miúdos, inconscientes, …

Coisa de miúdos. Coisa de quem interpreta a hierarquia que observou e à qual se sujeitou — voluntariamente ou por força — como uma forma de poder coerciva.
Quem viveu a instrução, a ensinagem, como Paulo Freire dizia, mais do que a aprendizagem na escola, não se habituou aos rituais dialógicos, à necessidade confrontar as suas reflexões com as reflexões dos outros e de as expor publicamente numa comunidade se autores-aprendentes.

No espaço-tempo da construção do conhecimento, a autoria e a autoridade acerca de um assunto, em diferentes camadas de profundidade, origina hierarquias. Hierarquias de entendimento do saber concetualizado, hierarquias na capacidade de provocar o diálogo e a comunicação.
No templo do conhecimento transmitido, não raras vezes, a hierarquia confunda-se com a coerção.
Foi me dado a aperceber violentamente há pouco tempo, quando me confrontei com a receção do caloiro, numa terceira escola, uma que anuncia formar docentes.
Vi como, nesta escola que inscreve no seu plano de trabalho o objetivo de fazer aprender a profissão de docente, os novos estudantes são caloiros desprezíveis. Sobre a sua cabeça os outros tomaram hierarquicamente o poder de entornar líquidos.
Aprendi que não é fácil, nem bem recebido, questionar o acontecimento. Uma outra hierarquia fez-se me observar que nada de grave aconteceu. Tratou-se de uma brincadeira inocente de estudantes mais velhas na receção de estudantes mais novas. Não tinha que me preocupar, porque, dentro do recinto da escola, “praxes violentes” não são autorizadas.

Assolam-me as dúvidas.
Praxes violentes…
Existe também uma hierarquização das praxes, portanto. E, enquanto umas obrigam a vacina, outras não precisam de cuidados específicos.
Dentro do recinto…
Com a lógica de “mandamos os doentes o mais rápido que possível para fora do hospital ou do consultório médico” deixamos de nos ter que preocupar com a praxe hoje, o “bullying” amanhã, o “fazer mal” depois de amanhã, desde que não ocorra dentro do recinto onde se exerce a hierarquia.

Acolher junto ao grupo não é, ele também, um processo de diálogo?
Desenvolver um ritual de acolhimento difere de uma tradição de inserção.
As tradições de inserção no grupo revelam procedimentos de alinhamento coercivo.
Um ritual de acolhimento é um processo de construção e reconstrução de histórias. De construção e se-construção da pessoa. De apropriação e construção de conhecimento.
Não têm as instituições de "*initial teacher education*" - educando mais do que formando - um papel nesta construção?

Suspendo a minha atividade com a instituição e com quem confunde o ritual nobre com a tradição fácil. Manifestei em particular, como agora manifesto publicamente, a minha disponibilidade para co-construir um ritual de acolhimento na terceira escola, baseado no diálogo e na construção conjunta de plataformas de relacionamento. Trata-se do trabalho de aprofundamento de uma ética que aspira ser cosmopolita. Também e sobretudo na escola.

Carnaxide, outubro de 2017

Aferições

As crianças gostam de aprender.
Mas gostam da escola?
E na escola, gosta-se das crianças? Alguns dos impulsionadores da instituição dão sinais de não gostar particularmente das crianças.
Há maneiras brutais para o dizer. Lembro-me de ouvir afirmar por quem vê na instrução um negócio como qualquer outro: ”Uma escola é como uma empresa. O patrão não tem que gostar dos operários, tem que ver que produzem bem.” Uma afirmação diretamente em linha com as observações constatadas por David Tyack e Larry Cuban e que relatam em *Tinkering towards Utopia*.
Brutal, mas claro.
A conversa que tive com Leonor, de 7 anos, lembrou-me que há maneiras mais subtis... e talvez um pouco mais desonestas.

Quando entrei no local de trabalho da mãe dela, vi-a, sentada a uma mesa de trabalho.

-Olá! O que fazes aqui hoje? - perguntei eu.

-Então… São férias da escola.
Vim com a minha mãe aqui para o trabalho.

-E gostas?

-Sim, estou aqui com a minha mãe.

-Hmm. Então, tu estás de férias e a tua mãe está a trabalhar?

-Não, a escola está de férias e eu estou a trabalhar aqui com a minha mãe.

-Ah! E o que estás a fazer?

-Estou a fazer umas fichas de matemática.

Percebi que a tarefa consistia em colorir umas figuras estilizadas, representando jogadores de futebol com as cores oficiais de clubes referidos num gráfico de classificação de resultados. Leonor aproveitou logo para me perguntar quais eram as cores oficiais de alguns clubes estrangeiros... Respondi que não sabia absolutamente nada sobre equipamentos de jogadores de futebol e das cores ou emblemas de clubes a não ser aqueles que vejo ocasionalmente nas notícias. Mas disse-lhe que talvez a poderia ajudar a encontrar informação, procurando no computador.

-Na internet? - perguntou ela.

-Parece-me uma excelente ideia.

-Na escola não fazemos com a internet, mas eu sei. Ajudas?

Lá procurámos e encontrámos as cores principais e secundárias dos equipamentos de clubes dos quais nunca tinha ouvido falar. E assim a Leonor acabou o trabalho.

-E agora? Estás de férias?

-Não. Agora vou fazer uma ficha da prova de aferição.

-Tens uma prova de aferição?

-Sim. A professora disse que temos que fazer fichas para ter uma boa nota.

-Hmm. Sabes o que significa aferição?

-É uma ficha.

-É mais uma folha com um conjunto de questões.
Sabes para o que serve?

-Para ver se trabalhamos bem e se somos bem comportados.

-Bem... É mais para ver se a escola é bem comportada.

-???

-Pois, já sabemos que a escola é importante. Mas trabalhar na

escola é difícil. E os adultos querem saber se as escolas e os professores ajudam mesmo as crianças quando aprendem a ler, a escrever, a desenhar, a fazer matemática, a perceber como funciona a natureza, os animais, as plantas, melhor do que se não houvesse escolas. E perguntam isso às crianças através da prova de aferição.

-Porque não perguntam com perguntas?

-São perguntas, perguntas escritas. Portanto, a prova é mesmo para perceber se está tudo bem com as escolas e com os professores. Gostas da escola? Gostas da tua professora?

-Sim, gosto.

-E lembras-te de coisas que aprendeste com a tua professora, na escola?

-Sim.

-Então é simples. Só tens que pensar nisso e tentar responder às perguntas o melhor que conseguires. E depois, há quem faça uma espécie de gráfico com as tuas respostas e as respostas dos teus colegas.

-Como o dos clubes?

-Algumas pessoas pensam que é como o dos clubes. Mas não é bem. Não é para comparar crianças ou escolas. É para perceber, se na escola, o trabalho está a correr bem.

-E se não consigo responder às perguntas?
A professora vai ralhar comigo?

-Ela faz isso?

-Às vezes, quando não respondo o que ela quer.

-Talvez possamos ver as perguntas da prova que a tua professora te deu. Talvez possa ajudar.

Soube pelas conversas com mães que há escolas que não só estão de férias nas férias. Atribuem-se mini-férias nos dias letivos, reinterpretando de forma criativa componentes letivas e não letivas e o tempo de recreio. Na escola da instrução, o conhecimento não é um prazer. Na escola da instrução "gostar de..." não tem lugar. Adultos transformados em funcionários ocupam crianças transformadas em alunos.

A escola da instrução transforma a prova de aferição que lhe é dedicada em provas de aptidão de crianças que lhe são confiadas.
Contudo, a capacidade de se organizar para permanecer o menos que possível juntos, exteriorizando o apoio individual é, quem sabe, uma variante de "gostar de".
Não sei.
Porque não imaginar uma prova para o aferir?

Carnaxide, abril 2018

Existem astronautas?

A escola é de pequena dimensão. A sua população provém dos cinco continentes.
Desde há cinco anos dedica parte do seu tempo escolar a assuntos introduzidos pelas crianças. Os professores convidam os escolares a proporem projetos de trabalho e se constituir como equipa, sem preocupações de idade ou de disciplina curricular. Crianças e adultos escolhem-se em torno dum projeto de trabalho. Durante a sua realização, recorrem a conteúdos do currículo enquanto fomentam o seu desenvolvimento.

Naquela tarde, partilham-se ideias para preparar as próximas seis semanas, cerca de 25 a 30 projetos de trabalho.
Um rapaz de onze anos está à procura de quem queira trabalhar umas perguntas simples: houve mesmo quem tenha ido para a Lua? Neste caso, quem foi o primeiro a alunar? Parece mais uma pergunta de concurso televisivo do que uma proposta para um projeto de trabalho. Mas quatro pretendentes, de idades e turmas diferentes, insistem e convencem o professor de ciências a se juntar a eles.
A primeira argumentação é política. O proponente, recém-chegado do Brasil, argumenta que nunca houve gente na Lua, que tudo isto foi propaganda dos norte-americanos para mostrar a sua pretensa superioridade em relação aos povos sul-americanos.

-Porque é que dizes isso? perguntou o professor.

-Vi, num documentário no Youtube.

Os cinco fazem um plano de recolha de informações. O professor sugere o contacto com a ESA e a NASA através das suas páginas *On line*. E sugere que visitem estação espacial através da linha direta

Youtube.

As reações não tardam:

-Ele não sabe. Os Americanos foram mesmo à Lua. O primeiro homem na Lua era Louis Armstrong.

-Louis Armstrong? Louis?

-Sim, vi na net.

A cópia de uma apresentação feita por alguém algures no planeta e colocada num repositório de trabalhos escolares serve de prova.

-Na NASA dizem Armstrong, mas é Neil, observa outro membro do grupo.

-É dos Americanos, para nos enganar.

Entretanto as opiniões dividem-se acerca das imagens da estação espacial. Será que não passa de um teatro filmado? Inicia-se um trabalho para reunir mais informação e anotar onde ela é encontrada. O professor sugere uma entrevista com um cientista ligado a projetos espaciais. Enquanto se aguarda a resposta do cientista, a internet dá ainda outras pistas. Quem desconfiava da propaganda norte-americana reconhece:

-Afinal houve pessoas na Lua, sim.

-Ah sim? O que te fez mudar de ideias?

-Vi num documentário no Youtube, professor. Mostram que foi na Lua que houve o primeiro contacto com os extraterrestres. Mas nem toda a gente sabe, porque há quem não queira que todos saibam.

Por isso há quem dissesse que nunca houve homens na Lua.

O projeto de trabalho ganha novos contornos. A pequena equipa constrói um olhar refundido sobre a exploração do espaço e as razões da corrida à Lua. Ela descobre que houve razões políticas

para a corrida à Lua, contudo diferentes das inicialmente afirmadas.

Durante um dos balanços bissemanais, os oito professores que acompanham os vinte e seis projetos comentam o sucedido. Hesitaram em deixar iniciar este grupo. A proposta não passava da recolha de informações que constam de qualquer enciclopédia.
Tornou-se um projeto de trabalho. Este surgiu com o gradual conhecimento de diferentes *playlists* acerca da aventura espacial do ser humano, ao sabor das preferências de quem as elabora, umas opinativas e não informativas. O projeto levará a uma aprendizagem acerca do grau de veracidade da informação contida numa determinada fonte.

Para ser cidadão do mundo é primordial o acesso ao conhecimento. Este é filtrado nas fontes, por sua vez filtradas por quem as consulta. Perante a proliferação das fontes, a autoridade instrutiva e de transposição do professor e da instituição escolar, também ele um filtro, perde significação.
Mas importa aprender a entender a fidedignidade das fontes e dos filtros. A aprendizagem de todos os envolvidos apoia-se na relação comunicativa entre quem é cada um que, por si, se constrói numa representação da realidade.

Entre os adultos em geral e os professores em particular, há quem reflita sobre a função do docente, com uma visão desprendida, global e holística. São uma espécie de astronautas. São poucos e ainda bem que existem.

Carnaxide, dezembro de 2018

Centro

O centro provoca um certo fascínio para os construtores da igualdade. No centro coloca-se tudo e mais algo.
Obviamente, ele interessa à política. Em inúmeros casos, procurá-lo equivale ao movimento de uma *bola saltitona* em busca do centro de gravidade. Vai ao centro, afasta-se do centro, vai ao centro, afasta-se do centro, acabando imobilizada, tão perto quanto possível do centro.

O centro serve também os círculos. Estes não o procuram, sabem onde ele está. É o caso para muitos círculos constituídos por pessoas que centram as suas atenções sobre um objeto, à procura do consenso que normalmente tem que ver com assuntos centrais, bem entendido...

Na educação escolar definida por currículo, os assuntos centrais, aqueles referidos frequentemente como temas, preocupam quem tem poder e quem não tem. São muitos: o mundo plural, o mundo global, o mundo complexo, o mundo em mudança, a inclusão, a interação, a ética, tudo merece ser colocado no centro para ser contemplado.
Em escolas, onde se confunde igualdade com equidade, inclusão com participação, língua com aulas de gramática, o centro também está em vogue ultimamente. Aqui reapareceu em força a palavra aprendizagem. Há algum tempo que ensino passou a ser ensino-aprendizagem.
Talvez porque essas escolas se tornaram menos belicista, os programas especiais deixaram de ser de combate ao insucesso, para passarem a promover o sucesso escolar. Então, o sucesso está no centro das atenções dos círculos de estudo. Como é que se coloca no

centro a aprendizagem bem sucedida de assuntos centrais acoplada ao ensino?
Na educação formal da instrução, o modo mais simples parece ser o de continuar a olhar para o objeto do ensino-aprendizagem: o aluno. Alunos migrantes, refugiados, alunos que estão para incluir, as crianças-aluno em geral, todos merecem estarem igualmente no centro das atenções. Mais do que no centro, estão no *panopticum*.

Não é a primeira vez que alunos ali estão. Já passaram pelo centro no século XVIII e no fim do século XIX. No século XX, com a industrialização do ensino, os indivíduos saíram um pouco da vista em favor dos grupos, mas agora, neste primeiro quarto do século XXI, o foco está novamente em cima deles.
Para o trabalho da escola, o interesse está centrado nos alunos; o ensino encontrou novamente alunos individuais para os fazer aprender. Nessa escola, as crianças nunca deixaram de ser alunos, *in fans*. Nos últimos tempos registei:

- Há quem deixe as crianças-aluno escolher "livremente" uma tarefa entre uma série delas, todas definidas pelo adulto-professor. Nalguns casos podem até escolher o seu tutor de uma lista apresentada.
- Há quem encoraje as crianças-aluno a cumprir as regras que lhes foram aplicadas — é lhes dito que têm mais responsabilidades agora — e, sempre que as cumprem, podem lançar um dado para ver que atividade livre lhes é sorteado.
- Há quem prepare jogos de tabuleiro, *quizzes* e caças ao tesouro para que o aluno — no centro — aprenda de um modo mais lúdica.
- Há quem ofereça aulas no bairro, fora da escola, a alunos segregados dos colegas, porque assim a escola está mais centrada neles.

A criatividade de quem dirige o *panopticum* não tem limite.

A criança-aluno no centro é objeto de atenção, eventualmente ator num palco, mas não tem autoria sobre o que lhe passa à volta. Não é possível ser ouvida porque não é criança-pessoa. Não está no círculo onde a discussão se faz. Está refém do ensino rebatizado. A escola, com o aluno no centro, não propõe a cidadania-no-ato: a instituição conjunta do espaço de trabalho, onde a relação entre as aprendizagens do vivido e o conhecimento concetualizado se faz. Para o poder fazer, terá que ser uma escola onde a criança está no círculo de comunicação.
Na escola com o aluno no centro não se vive a interculturalidade-no-ato. A ambiguidade de manuais e referenciais originam uma concetualização abstrata para o aprendente no centro. Este recebe, porque está no centro, o acompanhamento individualizado que corresponde a uma "*culturalidade*" diagnosticada.

Estar no centro traz raramente vantagem à pessoa. Estar no centro é estar afastado da pluralidade de interações. Relacionar-se com todos, no círculo, poderá trazer vantagem a todas as pessoas reconhecidas como tendo agência na aprendizagem de todos.
Mas enquanto quem define a instituição assume que combater o insucesso ou promover o sucesso escolar remete para as crianças e não para a instituição, o aluno terá que estar no centro, como objeto de preocupação.

Coisas do tempo... Será que deslocar as medidas necessárias de correção da instituição para medidas de correção de quem a frequenta é coisa de todos os tempos? Se for, quando mudamos?

Carnaxide, abril 2019

Una giornata particolare

Testemunho de um dia qualquer de um período de estado de emergência.

Una giornata particolare.
Um dia que vejo mais como particular do que como inesquecível. Porque a memória das pessoas é curta, e, sendo eu pessoa, a minha memória tende a ser curta também. Uma dedução lógica.
Talvez se tornará inesquecível, se, como alguns já anunciaram, o ataque viral à algumas espécies zoológicas deste planeta se poderá tornar cíclico.
Já se anunciam as sequelas, enquanto a primeira longa metragem ainda só vai ao meio.

Porque um dia particular, agora?
Porque tinha que variar. Porque, desde uma semana, olho para a rua e para a via rápida, lá ao longe, e vou me lembrando do vazio das ruas e dos prédios evocados no filme.
Aí, no tempo que o filme evoca, estavam todas as pessoas concentradas para adorar o autoritarismo no seu esplendor.
Aqui não.
Disse-se que houve algumas concentrações menores em torno de umas esplanadas meio clandestinas.
E entre aqueles que se deslocam, em tempos considerados normais, em bloco, de automóvel, para um espaço coberto onde se exercitam, há quem se desloca agora, em tempos anormais, de automóvel para uma concentração menor ao ar livre.
Aqui não.
Não há concentrações para admirar o autoritarismo, porque felizmente, o autoritarismo está ausente.
O medo não. Este está omnipresente. Vê-se nos olhos de quem anda

mesmo assim na rua, atrás de máscaras que pouco a pouco tapam os rostos de quem se via de cara destapada até há pouco.

No concelho onde moro, 16 pessoas confirmam terem apanhado o vírus que se impôs ao mundo. No concelho onde moro, vivem 173.150 habitantes. Com o imperativo de manter distância, espera-se que, no concelho onde eu moro, 173.134 pessoas possam evitar contrair uma infeção viral. Como me pediram gentilmente, embora com firmeza, para contribuir para este objetivo, aceitei recolher-me em casa. Espero que, atuando desta forma, não só ajudo os outros 173.132 habitantes que partilham comigo o território do meu concelho, como fazer com que não me torne o décimo sétimo habitante infectado.

Desde domingo, contemplo a vida pela janela e pelas mensagens que me vão chegando de algumas pessoas que cuidadosamente escolhi, por saber que, como eu, dispõem de suficientemente anticorpos contra quem cultiva a histeria coletiva e contra os alaridos daquela fatia da Comunicação Social que poderia ser rebatizada de Informação Asocial. Fiquei contente de saber que umas semanas de vírus contribuíram para limpar as águas de Veneza e o suficiente para os golfinhos voltarem para alguns rios.
Duas semanas de vírus contribuíram para reduzir em 75% a emissão de gases poluentes nas auto-estradas do nosso país.
De aqui uns meses poderemos perceber em que é que o vírus aponta para soluções sustentáveis relativamente à saude do planeta, parte dos seres humanos à parte. Quem sabe, poderá haver alguma investigação para entender pontualmente a influência da atividade económica do ser humano sobre fenómenos a curto prazo ligados ao ambiente. Quem sabe, poderá-se à partir daí extrapolar alguma informação digna de ser estudada a longo prazo, para ter outros indicadores acerca da influência da atividade humana sobre os

ecossistemas na Esfera Azul.

Entretanto, eu não sou Marcello Mastroianni e a minha vizinha não é Sophia Loren.
É verdade que eu estou sozinho e ela não está. Mas ela não tem um pássaro, tem a filha com ela. O marido não foi a nenhuma concentração não existente, mas está de serviço reforçado no sector da saúde. Ela só manifestou a sua preocupação.
Percebo. Depois de uma curta conversa, concorda comigo que, quem escolheu a profissão na área da saúde, está-se consciente que a sua profissão contém riscos de infeção.

Contem mais riscos do que quando se é professor, como eu. Sobretudo quando o local de encontro entre professores e estudantes foi, ao nível planetário fechado *sine die*.
No sector da educação o risco de infeção foi substancialmente reduzido.
O risco de estupidificação, este sim, poderá ter aumentado. Privado da reflexão e da interação alargado, muitos foram os que retomaram os caminhos mais básicos da instrução entediante das crianças, presas em casa, perante tarefas repetitivas, de treino e de memória.

Fico atento a quem procura manter o diálogo inteligente, entre professores e pessoas das artes. Li, há pouco, que entre as memórias do Einstein, haveria uma afirmação feito por Freud, que "tudo o que trabalha para o desenvolvimento da cultura, trabalha também contra a guerra".
Não querendo perder esta guerra planetária contra um vírus, aplaudo e divulgo todas as iniciativas que podem ajudar a combater nas pessoas isoladas ainda mais o medo. Porque este, sim, poderia provocar o ascender de uma guerra entre pessoas; entre os que têm

o vírus e os que não têm; entre os que se protegem e os que, deliberadamente não se protegem; entre os que fazem fila e os que não fazem; entre…
Porque este risco também existe, como o risco do vírus se espalhar. O estado de emergência para o combater não foi decretado. Ele surge, simplesmente: bibliotecas, como a da UNESCO, que abrem as suas portas virtuais a todos, como o fazem também associações e organismos ligados ao fomento de espectáculos, recorrendo aos meios de divulgação digitais de que dispõem. As pessoas da cultura sabem ler os sinais que as convidem a criar cenários benéficos de emergência.

Não sou Mastroianni, a minha vizinha não é Sophia Loren. Estamos confinados à casa, não tanto porque queremos, ou em oposição à mobilização geral para a concentração para aplaudir o autoritarismo, mas porque nos foi garantido, de uma forma ou outra, a nossa subsistência para poder estar em casa. Ela para cuidar da filha, eu para cuidar de compromissos laborais que podem ser honrados recorrendo a plataformas digitais. Não todos têm esta garantia. É bom que coletivamente nos lembremos disso. Pode evitar outra guerra, entre os que têm e os que não têm.

Mas, porque que então o dia hoje foi particular, embora não inesquecível?

Foi-o porque tive que sair à rua para uma visita ao hipermercado que, em tempos normais, frequento uma vez por semana. O meu merceeiro de costume fechou as portas para se refugiar na aldeia da sua esposa e o mini-mercado alternativo no meu bairro não tem a variedade de produtos que a mercearia oferece. Além disso, o dono deste mini-mercado não domina nem a língua portuguesa, nem a inglesa (e muito menos o neerlandês), e eu não domino a língua

materna dele, pelo que a conversa diária se reduziu a gestos e frases monossilábicas.
Por experiência, sei que atravessar o meu bairro à pé, em direção ao hipermercado, providencia conversas de rua com antigos alunos ou familiares de antigos alunos.
Preparado para algum tempo de espera à entrada do centro comercial, pus-me em caminho.
Nos tempos particulares que vivemos, cafés e esplanadas estão encerradas. Como a vida do bairro se evidencia sobretudo em torno dessas micro-empresas, onde toda a gente conversa de garrafa na mão, podia ter previsto, que hoje, não haveria lugar para uma conversa de rua, mesmo se de um lado para outro.
Sem cafés, sem garrafas, sem pessoas, sem antigos alunos e familiares, não se fez conversa. Aos prédios vazios juntam-se as ruas vazias.

Centro comercial. Hipermercado. Poucas pessoas à entrada, nenhuma fila. O sossego reina no hipermercado, uma calma que conhecia alguns anos atrás, naquele domingo em que se retrocede o tempo de uma hora e que a maioria das pessoas aparecia às 10 horas na loja, pensando que eram 9 horas. Foi antes do uso generalizado de smartphones que atualizam automaticamente a hora e retiraram a alguns poucos este oásis de sossego, uma vez por ano, naquele domingo.
Mas, como agora estamos em emergência, o oásis voltou. E a bonomia. Com ou sem máscara, as poucas pessoas que deslizam nos corredores vão se cumprimentando, com um sorriso num canto de um olho. Há breves trocas de palavras, de uma ponta do corredor a outra, normalmente para se certificar do sítio onde se encontra um produto, que já se sabe que é aquele. Só por necessidade de meter alguma conversa.
Os produtos encontram-se nos sítios, todos, inclusive o papel

higiénico que teve há duas semanas um pico de consumo correspondente ao pico de casos que dizem que o vírus ainda irá provocar.
O único produto esgotado é a marca nacional de chocolate para culinária. Será ousado prever um pico de uso de ginásio depois de terminar o estado de emergência?

Pagamento. Nos dias normais, opto pelo pagamento nas caixas automáticas. Como é um dia anormal, e que as teclas das caixas automáticas podem estar infectadas com sabe se lá o quê, opto por ser atendido por uma operadora de caixa. Aliás, as caixas foram todas equipadas com um vidro que, sendo normalmente usado como vidro à prova de bala, se tornou vidro à prova de vírus.
A operadora reconhece-me logo, de um ou outro domingo de compras matinais. Hoje, como não há quase ninguém nas filas, temos tempo para conversar, protegidos pelo vidro que nos separa. Uma longa conversa. Sobre filhos, netos, viagens, o estado do mundo, os hábitos das pessoas que mudam ou não mudam. Uma conversa tranquila entre pessoas tranquilas, num dia em que a anormalidade provoca a normalidade do contacto social, respeitando as regras de cuidado que se impõem. Uma conversa normal de quem não está anormalmente sob pressão de rendimento produtivo nos dias normais.

Voltando para casa, só me cruzo com um grupo de cantoneiros que estão a repor o revestimento do passeio e um agente da autoridade que hoje não tem muito transito para regular.
Estranho. Não os tinha visto na ida, mas estavam lá certamente.
Dois dedos de conversa com a operadora da caixa fez-me sair do olhar para dentro, para voltar a olhar para fora.

Ainda bem, que, nesta espécie de estado de emergência, entre os

momentos anormais, podemos viver alguns momentos de a-anormalidade, quê, por dedução lógica da dupla negação, parecem normais.

Gosto dos dias particulares.
Mesmo não sendo a minha vizinha Sophia Loren e eu não sendo Marcello Mastroianni.

Carnaxide, março de 2020

A escola distante

Alguma hesitação na ligação, uma cara que aparece e desaparece e depois estabiliza. Iniciamos uma sessão de trabalho a distância. O rapaz, onze anos, olha para mim através da câmara do recém-oferecido dispositivo. Começa a hora de apoio escolar. Para mim, um trabalho voluntário, para ele mais um trabalho para o qual os adultos o convocaram.

-O que queres fazer?

-Ver fichas que a minha professora mandou.

Com alguma ajuda da irmã, as fichas aparecem na minha caixa de correio eletrónico. São colagens de pedaços de manuais escolares, em documentos PDF.

-Queres ver alguma em especial?

-Não, são tantas, Pfff.

Analisamos um poema de manual (sem autor e sem graça) numa ficha de português. Encontramos as palavras a destacar para recompor um texto com lacunas.
Depois respondemos a perguntas acerca do poema.
Ainda organizamos pela ordem certa os versos de outro poema sem autor. Um trabalho mecânico.

-Tenho que responder a estas perguntas todas?

-Como é que costumas fazer?

-Envio o trabalho por 'mail' à professora … Tsiii, vou ter que escrever isto tudo. Não tenho impressora, tenho que copiar tudo.

A cara do rapaz expressa bem o desespero: não é só esta ficha.
Mais uma dezena estão à sua espera.
Mais as de matemática. Mais as aulas da Escola a Distância.

-Já deves estar cansado de trabalhar assim, não? Deves ter saudades da escola, observo.
A resposta é avassaladora:
-Não, nada. Estar em casa é muito melhor!.

Penso nos manuais de 1640, que acabei de ler, editados nos Países Baixos, para uso nas escolas das aldeias e nas pequenas escolas da cidade. Contêm o ritual que Manoel de Figueiredo já criticava em 1722: ensina-se primeiro a ler as letras, depois a ler as sílabas, depois a copiar pequenos textos edificantes, para assim ganhar destreza para a escrita, mas assim, não há quem aprende a ler, a não ser soletrando.
Estes manuais foram pensados para facilitar o ensino simultâneo, pelo que as próprias lições definem as classes de crianças. Muitas classes são muitos mestres. Assim, perante o crescente custo da escola que não é para a burguesia ou a aristocracia, Lancaster propõe, no início do século XIX, o ensino mútuo. "*Um mestre, mil alunos*", é a sua bandeira.

O falso trabalho a pares da escola distante de ensino mútuo, entre quem já está mais avançado, recrutado pelo professor, e quem tem dificuldades com o trabalho encomendado, não existe na escola a distância. Esta escola mantém o ensino simultâneo, advogando a salvaguarda, se não da equidade, pelo menos da igualdade. Para todos os lares da nação que dispõem do receptor, são enviados conteúdos centralizados e agrupados em pacotes. O desembrulho poderá ser assistido, em momentos síncronos ou assíncronos, desde que o lar tenha interconectado o necessário aparelho digital de comunicação.

Que mal fizeram as crianças a estes muitos adultos, que continuam a organizar a escola distante, agora a distância? Ficaram

estes adultos presos à ideia da criança tabula rasa, ideia antiga recuperado por Locke no advento da escola-fábrica para os pobres? Continua válida para estes adultos a lei do Império Romano para que o Poder declara a criança *in fans*?

Como argumento com o rapaz que, para combater a arrogância da ignorância, as escolas são espaços de interação dialógica muito necessários, quando depois de uma crise de saúde pública, ao que parece, é mais fácil abrir as esplanadas do que as escolas para esta interação? Mais vale manter as escolas do ensino mútuo ou simultâneo fechadas?
Ou abrimos as escolas como são, mantendo ou não as esplanadas fechadas?
Abrimos as esplanadas e convidamos os educadores para aí aprenderem, entre eles e com outros, como fazer para dar sentido ao trabalho de aprendizagem? Como fazer para ouvir as crianças e desenhar com elas o projeto comum de desenvolvimento curricular?

A reflexão coletiva e a subsequente mudança de paradigma será mesmo necessária, para que o meu pequeno interlocutor possa considerar a escola como um espaço útil para um projeto de aprendizagem e deixar de ficar sujeito à pequena escola com o modelo de Lancaster ou de La Salle.

Carnaxide, junho 2020

No fecho deste livro… alunos sem voz

E depois de discutir "A voz do aluno".
Depois de legislar a importância da participação.
Depois de orientar para a gestão diferenciada do currículo
Depois de pensar que o ME desenvolve esforços neste sentido…

… caiu-me, na minha caixa de correio eletrónico, na quinta-feira, 13 de agosto, às 10:11, o documento oficial da Direção Geral da Educação, as Orientações Para a Recuperação das Aprendizagens ao longo do Ano Letivo de 2020/2021, anexo de uma nota, que um diretor pedagógico me reenvia.

Leio, na página 32, em relação ao trabalho autónomo (as palavras em negrito foram realçadas por mim):

> *Trabalho Autónomo.*
>
> *O que é?*
>
> *Aquele que é **definido pelo docente** e **realizado pelo aluno** sem **a presença ou intervenção daquele**. Corresponde ao percurso de aprendizagem definido para cada aluno, tendo em vista a aquisição de determinados conhecimentos, o desenvolvimento de competências e / ou a realização de um conjunto de tarefas, de forma autónoma.*
>
> *Porque?*
>
> *Visa promover **a autonomia do aluno no papel de protagonista da sua aprendizagem**, adequando-se aos diferentes regimes do processo de ensino e aprendizagem em funcionamento (presencial/misto/não presencial).*

O que vem a seguir, no como, é ainda mais preocupante. Na mais estranha mistura paradigmático, o sentido de um conjunto de palavra-conceitos, que as ciências de educação internacionais introduzem no âmbito do pensamento educativo pós-piagetiano e

pós-vigostkyano (intencionalidade, monitorização, auto-/hetero-avaliação, até, **interação** com colegas e com o professor) parece contraditório às definições dados acima. O mais gentil que posso pensar é que o ***O que*** e o ***Porque*** foi escrito por uma equipa, e o **Como** por outra. Deve se tratar de um novo conceito de trabalho, a *colacooperação* em que, em grupo, pessoas colam pedaços de ideias e conceitos, respeitando as opiniões de todos.

Entretanto, em relação aos alunos, estamos muito longe da cooperação. As orientações propõem uma colaboração coerciva, como a escola da instrução sempre fez: o aluno é protagonista da sua aprendizagem na mesma medida que o preso é protagonista da execução das rotinas diárias impostas.

Mais eficaz do que Orwell, há quem, na tutela, nem inventa a "novilíngua". Basta enviesar os significado das palavras da "velhilíngua".
Trata-se de um exemplo entre outros, como as palavras autonomia, inovação, mudança, são palavras gastas, pelo e que temos que ter cuidado com o seu uso e perceber o contexto de quem as usa. Mais uma vez, será necessário associar a interpretação concetual precisa da palavra *autonomia* para cada um dos paradigmas de educação escolar em momentos de partilha de prática.

Nas orientações para as escolas, elas próprias supostamente em autonomia, continua-se a definir autonomia como a encomenda de fazer sozinho o que outro define que tens que fazer. É preocupante dizer-se que o trabalho se faz sem a presença ou intervenção do professor.
Afinal basta um banco de teste qualquer, em que um robô define o perfil do aluno, lhe dá trabalho, e depois, lhe manda uns gritos estridentes "*Boa*" ou "*Tenta outra vez*" em função da resposta dada,

cumulo da avaliação formativa.
Os seguidores de Pavlov tiveram com isso bons resultados com os primatas não humanos. Como parece que temos mais de 90% de ADN em comum, basta adaptar aos primatas humanos.

Torna talvez desnecessário a formação inicial de professores talvez, bastando manter um grupo de programadores de máquinas que vigiam o seu bom funcionamento.
Inovação e mudança estão claramente presente. Paulo Freire costumava dizer que a conscientização do oprimido decorre da conscientização do opressor. Será que, na organização da educação escolar, a conscientização do opressor nem sequer começou?

Convém lembrar que a mesma estrutura da tutela continua a interpretar a cidadania como o um conteúdo de estudo para as crianças, inserido numa estratégia de educação para a cidadania que, ao meu ver, não passa de um plano de formação cívica.
Trabalho não faltará para consultores e interlocutores que querem continuar o difícil diálogo com os organismos que tutelam as instituições escolares. O difícil diálogo com quem reconverte o conceito de intervenção cidadã da criança para uma ideia paternalista de "dar voz aos alunos", mantendo, na maioria das vezes, as crianças afastadas da autoria ou co-autoria do seu projeto de aprendizagem.

Desculpem o desabafo.

Carnaxide, agosto 2020

[1] Ver pagina 8

[2] Programa do Ministério de educação para escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

[3] Para quem estiver interessado em saber mais acerca do material: Explorar o material Cuisenaire

[4] agora Conselho, ou Conselho de Cooperação Educativa